PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 7 1 KWIETNIA 1935 ROK XIV

NAUCZANIE PRZYRODY A WYCHOWANIE.

Dzisiejsza szkoła, doceniając doniosłość swej roli wychowawczej wobec przyszłych obywateli kraju, stawia za zadanie harmonijny rozwój jednostki, udoskonalenie jej wewnętrzne i wyrobienie indywidualności. Stojąc na takiem stanowisku, nie może jedynie poprzestać na rozwoju umysłu i urabianiu intelektu, ale musi dążyć do kształcenia uczuć i charakteru. Ażeby szkoła ten cel osiągnąć mogła, musi dotychczasowe słowne przelewanie wiedzy zastąpić metodami, przy których czyn ucznia, jego samodzielna praca, staną się punktem wyjścia w nauczaniu. Szkoła, w której się dawniej wykładało, opowiadało, pytało, zmienia się w szkołę, w której dzieci pracują w bibljotekach, pracowniach, ogrodach, za naczelną metodę obierając „metodę pracy". Najszersze zastosowanie metoda ta znajduje niewątpliwie w nauczaniu przyrodoznawstwa. Na lekcji przyrody dzieci same pracują, przynoszą zebrane przez siebie rośliny, zwierzęta, obserwują ich życie w akwarjach i terarjach, prowadzą hodowle, wykonują doświadczenia, przygotowują plany, wykresy, pomiary, prowadzą dziennik przyrodniczy i meteorologiczny. A przez to zżywają się z przyrodą, uczą się ją poznawać, rozumieć i należycie ocenić swój stosunek do niej.

Lekcje przyrody powinno się więc prowadzić w ten sposób, żeby dawały obraz życia, żeby chwytały życie jakby na gorącym uczynku. Uwzględniając jednak stronę wychowawczą przyrodoznawstwa, obserwacja ta musi dotyczyć jedynie zachowania się zwierząt lub roślin, ich sposobu odżywiania się, rozwoju, zmiany pod wpływem różnych czynników, a nie zabijania i krajania zwierząt w celu zdobycia pewnych szczegółów budowy, co i w szkole powszechnej niekiedy próbowano praktykować. Nauczyciel powinien zwracać uwagę na to, aby w swoim zapale badania życia zwierząt nie pozwalał, a co gorsza, by nie zachęcał do łowienia i dręczenia zwierząt. Nie wolno bez celu męczyć zwie-

rząt i pozbawiać ich wolności, jeżeli chodzi o robienie zbiorów dla szkoły. Należy do roboty tej przystępować z planem i tak ją prowadzić, by ograniczać się do rzeczy niezbędnych, a przy łapaniu i uśmiercaniu nie zadawać zwierzętom niepotrzebnych cierpień. Anglja poszła tak daleko w tym kierunku, że prawnie zakazano młodzieży chwytania motyli. A u nas? Na łamach pism przyrodniczych odzywają się głosy poważnych ludzi, że niedaleka jest chwila, kiedy to rechot żab nie będzie już, jak dawniej, stanowić uroku stawów. Traszki się nie spotka, a po jaszczurkach, wężach i padalcach pozostaną tylko wspomnienia tak, jak wspomnieniem jest dziś żółw. Dzieci, u których przyroda nie rozwija należytego zrozumienia życia, ważności istnienia najdrobniejszych istot, nie wzbudzi współczucia dla miljonów tych stnień, które zdają się im być czemś, po czem deptać można, stają się nielitościwe, bezmyślnie okrutne; one to z jakąś nieubłaganą konsekwencją niszczą wszystko, co się da tępić.

I tu właśnie leży wielka rola wychowawcza nauczyciela przyrody przez wpojenie w te umysły zrozumienia dla praw przyrody. Naturalnie, że uczenie dziś o żabie, bez pokazu faz jej rozwoju, jest nie do pomyślenia, ale należy to uczynić celowo i z umiarem, i wogóle zwierzęta potrzebne do obserwacji przechowywać tylko okresowo, gdy istnieje tego potrzeba, a potem wypuszczać na wolność. Przytem wyrabiać u dzieci współczucie przez porównanie: — były wolne — żyły w swem środowisku, które dawało im pełnię życia, a dziś, abyśmy je mogli poznać, męczą się; pomyśl, jakbyś ty się czuł, gdyby z tobą tak zrobiono? A jeśli chodzi o ptaki..., ile okrucieństwa napotyka się zwłaszcza u chłopców. Usunąć zło może jedynie celowa i rozumnie prowadzona nauka przyrodoznawstwa. Ucząc o ptakach, nie należy poprzestać na poznaniu ich budowy, upierzenia, cech charakterystycznych, ale zwrócić uwagę na ich życie, czytać ładne opisy, udowodnić, że nie poto wracają do nas z dalekich zamorskich krain, aby ich pisklęta ginęły z rąk niedobrych dzieci. Należy dawać takie zagadnienia: Jaką byłaby nasza wieś bez ptaków?

Zadaniem nauki przyrody jest też budzenie myśli w celach wychowawczych; musi się koniecznie budzić zrozumienie celowości natury. Mówi się dzieciom: Nie dla

ciebie pachnie róża, lipa i gryka wydają miód, modrzy się bławatek, czerwieni mak; to ich powabnia w walce o byt, dają coś z siebie, aby wywalczyć sobie prawo do dalszego życia w pokoleniach. A że korzysta z tego człowiek, to niechże korzysta przynajmniej celowo. Albo stawia się zagadnienie: Co daje nam nasz las oprócz drzewa, jagód, grzybów? Chodzi tu o jego rolę w oczyszczaniu powietrza. Stąd wniosek: nie niszczyć drzew, nie łamać gałęzi, nie zrywać liści. W czasie wycieczek wiosennych, kiedy obserwuje się pierwsze kwiaty i stwierdza drogą dociekań, dlaczego one pierwsze zakwitły, dlaczego nie zginęły ich kłącza, dlaczego rozwijają się mimo zimna i wyrastają, aby radować nasze oko, trzeba zwrócić uwagę uczniów nietylko na cechy biologiczne, ale i budzić przytem uczucia tak estetyczne jak i humanitarne, choćby takiem przedstawieniem kwestji jak: Czy nasza radość z powodu piękna wiosny musi sprawiać kwiatom cierpienie i skracać i tak krótkie ich życie? Należy też tu jasno postawić kwestję, że kwiaty wiosenne jak sasanki, zawilce, przylaszczki, pierwiosnki, śnieżyczki, jaskry itd. są wyrywane i sprzedawane na targach, rozrzucane po drogach tak, że wkrótce może ich zabraknąć. Jakże smutnie wyglądałyby lasy i łąki bez tych kwiatów!

Tak pojmując nauczanie przyrody, *zbliży się duszę dziecka do duszy przyrody przez* to właśnie *bliskie i bezpośrednie z nią obcowanie*. Niech dziecko pokocha uczuciem braterskiem wszystko, co żyje dookoła niego, niech patrzy na świat roślin i zwierząt nie jak na objekty większej lub mniejszej użyteczności, ale jak na bliskich i miłych przyjaciół, którzy, tak samo, jak my ludzie, mają swe radości i troski, cieszą się słońcem i swobodą, a giną od chłodu, nędzy i niewoli.

Przytem wielką wagę należy kłaść na poznanie przedewszystkiem przyrody kraju ojczystego z uzasadnieniem jej warunków rozwoju, zależnych od czynników geograficznych. W dalszym ciągu trzeba wskazywać na piękno przyrody kraju ojczystego. Niech dzieci nasze odczują i pojmą to piękno, niech zrozumieją, że z przyrody można zawsze czerpać ożywczą radość, a w chwilach załamania i bólu — ukojenie. Prowadźmy więc tak naukę, by uczniowie nasi ukochali wszystko, co ich otacza, co żyje dookoła, a tem samem ukochali ziemię ojczystą, jej przyrodę i ludzi.

Poznań. Stanisław Chojnacki.

NA CZEM POLEGA UJĘCIE BIOLOGICZNE MATERJAŁU W NAUCZANIU PRZYRODY.

Obecnie stale podkreśla się, że zasadniczym rysem charakterystycznym nowego programu, w przeciwieństwie do dawnego, jest ujęcie biologiczne z pominięciem morfologji i systematyki. Takie interpretowanie postulatów programu jest zgoła fałszywe i wprowadza w błąd całe szeregi nauczycieli.

Przedewszystkiem należy sprecyzować pojęcia: biologja, biologiczny. Wyraz „biologja" ma różnorakie znaczenie. Może między innemi obejmować naukę o przejawach życia, a może też obejmować naukę o procesach życiowych. W pierwszym wypadku chodzi o stosunek indywiduów lub zespołów przyrodniczych jako całości do otoczenia. W drugim zaś idzie o procesy, które odbywają się w organizmach.

W nauczaniu przyrody w szkole powszechnej oczywiście idzie o wykrywanie stosunków i orjentowanie się w związkach, zachodzących między indywiduami lub nawet zespołami przyrodniczemi a otoczeniem.

Tak wykrywanie stosunków, jak orjentowanie się w związkach przyrodniczych nie może się odbywać na materjale wyosobnionym z naturalnych warunków, a ponadto nie może być rozpatrywane statycznie. Inaczej mówiąc, chodzi o przejawy życia.

Treścią więc nauczania przyrody żywej w szkole powszechnej są przejawy życia, odbywające się na podłożu materjalnem, na indywiduach przyrodniczych. Przejawy te trwają krócej lub dłużej w czasie i dają się stwierdzić przez samorzutne przemieszczenie objektów przyrodniczych w większej lub mniejszej przestrzeni. Chcąc je badać, musimy stwierdzić stan początkowy, obserwować zmiany i znowu stwierdzić stan końcowy.

Czyż zatem przejaw przyrodniczy można odłączyć od kształtu, który zawsze go wyraża? Przejaw może być jedynie wówczas stwierdzony i obserwowany, gdy nastąpi chwilowa lub trwała zmiana kształtu.

Dochodzimy więc bezpośrednio do stwierdzenia, że treścią nauczania przyrody w szkole powszechnej będzie nauka o kształtach przyrodniczych i o ich zmianach, związanych z procesami życiowemi. A więc morfologja ujęta dynamicznie. „Nie badanie

kształtów" — powiada program — „lecz przejawów życia, wyrażających się w tych kształtach, powinno być zadaniem pracy szkolnej".

Powyższe rozważania doprowadzają nas do zgoła innego scharakteryzowania nowego programu. Mianowicie nie wolno uczyć przyrody żywej tak, jakby to była przyroda martwa, czyli innemi słowy nie można „uprawiać w szkole czystej morfologji". Więc nie zupełne pominięcie morfologji jest wskazane, ale wyłączne jej uprawianie jest zakazane.

Podkreślenie jednak tego nie wydaje mi się być zgoła potrzebne. Uprawianie czystej morfologji w szkole minęło już dość dawno. Należałoby raczej mówić o przewadze morfologji w dotychczasowych programach. W nowych programach chodzi zaś o pewną symbiotyczną równowagę między przejawami a kształtami przyrodniczemi.

Istotną treścią nowego programu jest właśnie zapoznanie z przebiegiem całego życia nielicznych gatunków. Nie chodzi o doraźne i luźne obserwacje wielu gatunków. Chodzi raczej o systematyczne obserwacje cyklów rozwojowych w ramach co najmniej jednej wegetacji. Obserwacje te powinny przedewszystkiem odbywać się bezpośrednio w przyrodzie, a tylko wyjątkowo w warunkach hodowlanych.

Niektórzy autorzy twierdzą, że przeszkodą w ujęciu biologicznem materjału dotychczasowego programu było „między innemi przesadne stosowanie pracy samodzielnej dziecka". Tymczasem istotną przeszkodą w tego rodzaju ujęciu było przedewszystkiem przeładowanie programu treścią materjalną.

„Popularną dotychczas metodę pracy samodzielnej dziecka" — pisze D. Gayówna — „można było stosować w całej rozciągłości tylko w zakresie morfologji." Takie zapatrywanie jest poważnem nieporozumieniem. Ujęcie t. zw. biologiczne otwiera niewątpliwie znacznie szersze horyzonty dla pracy samodzielnej dziecka, niż się to ma w wyłącznem opracowywaniu kształtów przyrodniczych. W tem samem zdaniu niestety tkwi jeszcze poważne niebezpieczeństwo, biorąc pod uwagę autorytet dydaktyczny autorki, dla wartości dydaktycznych i wychowawczych, jakie niezaprzeczalnie posiada metoda pracy samodzielnej. Już wstrzymanie jej w rozwoju będzie ogromnym krokiem wstecz.

„Nowy program przekreśla traktowanie przedmiotów od strony systematyki“ — głosi rewelacyjną wiadomość inna autorka.

Nietylko nowy, ale i stary program przekreślił traktowanie przedmiotu od strony systematyki. Żadnemu chyba nauczycielowi współczesnemu nie przychodzi do głowy, aby powrócić do ujęcia systematycznego w nauczaniu przyrody. Nikt przecież się już nie zastanawia, czy omawiania np. zwierząt dokonywać systemem wstępującym, czy też zstępującym.

Jednakże pod wyrażeniem „systematyka“ rozumiemy układanie zwierząt i roślin poznanych w pewne grupy systematyczne. Nie chodzi tu o systemy naukowe ale o pewne porządkowanie gromadzonego materjału.

Już w chwili, gdy uczeń pozna dwa objekty przyrodnicze, zjawia się potrzeba klasyfikacji. Znachodzi on bowiem pewne podobieństwa lub różnice biologiczne lub morfologiczne, albo też jedne i drugie. Takie różnice i podobieństwa stają się podstawą do klasyfikacji poznanych objektów. Klasyfikacja samorzutna, a nie systematyka narzucona zgóry, staje się świetnym środkiem do kształcenia formalnego. Tego zaś program przekreślić nie może.

Ujęcie t. zw. biologiczne cechuje przedewszystkiem pobudzanie ucznia do dokonywania jak największej ilości obserwacyj w przyrodzie. Pochodzi to stąd, że podstawą nauczania przyrodoznawstwa jest spostrzeganie przejawów i zjawisk i że zgodnie z celem nauczania tego przedmiotu należy kształcić umiejętność świadomego i celowego obserwowania.

Jeżeli więc podstawą nauczania przyrodoznawstwa jest obserwacja, którą należy kształcić, to nauczyciel tego przedmiotu musi dbać o to, aby uczniowie obserwowali ciągle, wszystko i wszędzie w przyrodzie. Nie można więc ograniczać obserwacji do 3, 4 czy nawet 5 lekcyj tygodniowo tem więcej, jeśli chodzi o przejawy, które nie zawsze wówczas zachodzą, kiedy tego sobie życzymy. Nauczyciel jednakże nie może poprzestać na samorzutnie przez uczniów dokonanych obserwacjach. Musi ponadto uczniom zadawać zadania obserwacyjne na ściśle określony temat, który będzie opracowywany w szkole wspólnie.

Konsekwencją takiego pojmowania kształcenia umiejętności obserwowania jest odpowiednie ustosunkowanie się nauczyciela do wyników tej obserwacji. Nauczyciel przyrodoznawstwa nie może

wanie wychowawcze winno nadto obejmować wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego, a przeciwdziałanie wpływom ujemnym. Bezpośredni wpływ kierownika i nauczycieli na klasę i poszczególnych uczniów wyraża się przedewszystkiem przez życzliwy i opiekuńczy stosunek do nich, dbałość o ich zdrowie i bezpieczeństwo, dawanie osobistego przykładu oraz opiekę nad organizacjami uczniów. W nauczaniu wartości wychowawcze winny być osiągane przez: 1) dobór i wyzyskanie treści, 2) dostosowaną do danego poziomu organizację nauczania, 3) właściwy stosunek nauczyciela do nauczania (umiłowanie pracy), 4) wyrabianie w uczniu samodzielności, aktywności, systematyczności i rzetelnego stosunku do pracy.

W gimnazjum org. wych. winna uwzględniać ścisłą koordynację wszystkich dziedzin wychowania, jak również wszystkich czynników, współdziałających w pracy wychowawczej pod kierunkiem dyrektora.

Realizacja programu jak wyżej pod a), b), c), d) i 1), 2), 3), 4).

Organizacja roku szkolnego na podstawie Rozp. Min. W. R. i O. P. z 18 listopada 1932, rok szkolny trwa od 20 sierpnia do 19 sierpnia nast. roku kalendarzowego i dzieli się na dwa półrocza, obejmujące 4 okresy szkolne oraz ferje zimowe i letnie. I półr. trwa od 20 sierpnia do 22 grudnia (I okres do 20 paźdz., II od 21 paźdz. do 22 grudnia). II półr. od 16 stycznia do 15 czerwca (III okr. do 31 marca, IV od 1 kwietnia do końca).

Ferje zimowe trwają od 23 grudnia do 15 stycznia, letnie od 16 czerwca do 19 sierpnia.

Organizacja szkolnictwa w Polsce, (zob. Szkolnictwo).

Organizacje zawodowe nauczycielskie, ważniejsze: Szkolnictwo powszechne:

Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, powstało w r. 1921 na zjeździe w Warszawie, na którym dokonano zjednoczenia następujących organizacyj: Chrześcijańskie Stow. Naucz. w Wilnie, Pol. Tow. Ped., Tow. Naucz. Pol. m. Lwowa, Związek Nauczycielek we Lwowie, Pomorski Zw. Naucz. Polaków-Katolików w Grudziądzu, Stow. Nauczycielek w Krakowie, Stow. Naucz. Szk. Elem. w Warszawie, Stow. Wzaj. Pom. Nauczycielek w Przemyślu, Związek Dzielnicowy Stow. Naucz. Pol. w Poznaniu.

Statut zatwierdzony 26 IX 1921. Zarząd Główny mieści się w Warszawie. W r. 1931 liczyło Stow. 334 kół czynnych w 9 okręgach w całej Polsce. Stow. utrzymuje zakład dla chorych „Dom Zdrowia Modrzejów" w Zakopanem, oraz Dom Zdrowia im. E. Cenara w Szczawnicy, z własną kaplicą i Dom Zdrowia w Jastrzębiej Górze nad morzem. Wydaje własny organ „Nauczyciel Polski", czasopismo ped. „Szkoła" i „Kwartalnik Pedagogiczny" wreszcie lokalne: „Szkoła Śląska", „Nauczyciel Pomorski".

Związek Nauczycielstwa Polskiego powstał w r. 1919 z połączenia Krajowego Związku Naucz. Szkół Ludowych w b. Galicji (istniejącego od r. 1905) z istniejącem w b. Królestwie Zrzeszeniem Naucz. Pol. Szk. Początkowych. W ostatnich latach połączył się Związek Zaw. Naucz. Pol. Szkół Sred. (istniejący od roku 1919), tworząc autonomiczną Sekcję Szkolnictwa Średniego Z. N. P.

Zw. liczy ogółem członków około 43.000. Zarząd Główny w Warszawie. Zw. utrzymuje wspaniałe sanatorjum dla chorych gruźliczych w Zakopanem, bursę we własnym gmachu, Dom Nauczycielski w Warszawie i i. Do wydawnictw Zw. należą: „Głos Nauczycielski" (organ oficjalny), „Praca Szkolna", mies., Warszawa, „Płomyk" i „Płomyczek" dla młodzieży i dzieci, Warszawa,

„Ruch Pedagogiczny" Kraków, „Polska Oświata Pozaszkolna" kwartalnik, Warszawa, „Szkoła i Nauczyciel" Łódź, „Życie Szkolne" Włocławek, „Miesięcznik Pedagogiczny" Cieszyn, „Przegląd Nauczycielski" Lwów, „Sprawy Nauczycielskie", Wilno, „Ogniwo", mies., organ Sekcji Szk. Śr. Z. N. P. „Pokłosie Szkolne", Płock, „Polskie Archiwum Psychologji" kwart., „Szkoła Specjalna" mies. organ Sekcji Szk. Spec. Z. N. P. Pod firmą Zw. istnieje w Warszawie spółka nakładowa „Nasza Księgarnia", która wydała dotychczas w „Bibljotece Dzieł Pedagogicznych" przeszło 40 dzieł pedagogicznych pierwszorzędnych pisarzy ped. polskich i obcych.

W szkolnictwie średniem:

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (T. N. S. W.) powstało z połączenia Gal. Tow. Naucz. Szk. Wyższych, założ. w r. 1884 w byłym zaborze austrjackim ze Stowarzyszeniem Nauczycielstwa Polskiego w Królestwie Polskiem, zał. w r. 1905. Statut zatwierdzony w r. 1920. Tow. dzieli się na koła i na okręgi, przyczem okrąg obejmuje z reguły teren danego kuratorjum. Zarząd Główny w Warszawie. Organ T-wa „Przegląd Pedagogiczny", Warszawa. T-wo wydaje mies. „Muzeum", kwartalnik „Kultura i Wychowanie", Warszawa, „Przyroda i Technika", Lwów. Zasługą T-wa jest powstanie i rozwój S. A. „Książnica-Atlas".

Stow. Dyrektorów Pol. Szk. Średnich Państwowych. Zarząd Główny Warszawa. Stow. liczy 10 kół i 4 grupy. Ogółem członków około 400.

Stow. Nauczycieli Szkół Zawodowych powstało z Sekcji T. N. S. W. Zarząd Główny, Warszawa. Organ Stow. „Głos Szkoły Zawodowej".

Ornament *ł.* ozdoba, zdobizna. Lit.: Homolacs K. „Budowa ornamentu", „Podstawowe zasady budowy ornamentu".

Ortofonja *gr.* prawidłowe brzmienie wyrazów w danym języku. Nauka bardzo ważna dla nauczyciela ze względu na jego własną wymowę, którą naśladują uczniowie i na wymowę uczniów, która wykazuje różnice regjonalne, gwarowe.

Lit. Benni T. „Ortofonja polska".

Ortografja *gr.* prawidłowe pisanie, pisownia. (Dokładne jej ustalenie dopiero w toku.) W nauczaniu prawidłowego pisania konieczna jest znajomość typów wyobrażeniowych (zob.) uczniów. Lit. (zob. język polski).

Osobowość zwana także personalizmem, organiczny zwarty w sobie zespół wszystkich zasadniczych cech i dążności człowieka, posiadający pewien zasadniczy rdzeń, indywidualność uszlachetnioną przez przyjęcie pewnych ideałów za swoje. Jeśli charakter ma być dobry i silny, ideały te muszą być oparte o grunt moralny i możliwe do życiowej realizacji. Przedstawicielem o. w filozofji i psychologji jest W. Stern (zob.), w pedagogice H. Gaudig.

Pedagogika współczesna dąży do kształcenia osobowości przez kształcenie w wychowanku aktywności, samodzielności, harmonji intelektu, uczucia, woli, szybkiej orjentacji w zawiłych sytuacjach życiowych, umiejętności wartościowania tudzież syntetycznego ujmowania zjawisk życia, rozwijanie samowiedzy i wpajanie szczytnych ideałów.

Lit.: Stern W. „Die Psychologie und der Personalismus", „Die menschliche Persönlichkeit", Gaudig H. „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit".

Poza tem bliższe szczegóły jak pojęcie osobowości, osobowość dziecka, ogólne rysy osobowości dziecięcej w książce Zienkowskiego „Psychologja dziecięctwa", u B. Nawroczyńskiego „Zasady nauczania" i wreszcie zob. G. Gentile „Reforma wychowania".

Osobowości rozdwojenie występuje niekiedy w związku z t. zw. amnezją perjodyczną, polegające na tem, że zespół wspomnień traci łączność i ulega rozdwojeniu: wytwarzają się w ten sposób jakby dwie osobowości.

Lit.: Wachholz L. „O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży".

Ossolineum, Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Lwowie, ufund. 1817 przez J. M. Ossolińskiego. Mieści się w nim bogaty zbiór dzieł źródłowych i rękopisów, dostępnych dla pracujących naukowo. Zakład wydawał w okresie zaboru austrj. podręczniki szkolne na całą Galicję i dzieła naukowe i beletrystyczne wysokiej wartości. W wolnej Polsce wzmógł swoją działalność wydawniczą, dostarczając szkolnictwu najlepszych podręczników i dzieł specjalnych.

Lit. Fischer A. „Zakład Nar. im. Ossolińskich, zarys dziejów".

Osterloff Waldemar (1858-1925) pedagog polski, popularyzator pedagogiki, historji, wychowania, dydaktyki itd. Prace „Teorja i praktyka do czytania w zakresie elementarnym", „Pierwsza systematyczna nauka dziecka", „Rozwój umysłu i uczuć dziecka", „Metodyka języka polskiego" i inne. Współpracownik „Przyjaciela Szkoły".

Ostrowska Bronisława (1881-1929), poetka polska, autorka kilku dziełek dla młodzieży, „Bohaterski Miś", „Książka jutra" i i.

Ośrodki zainteresowań. Reformator szkolnictwa belgijskiego dr. O. Decroly (zob.) ułożył program nauczania na t. zw. ośrodkach zainteresowań. Żąda on, aby dziecko poznało samego siebie i swoje potrzeby, dążności i cele, oraz znajomości środowiska przyrodniczego i społecznego, w którem żyje, od którego zależy i na które musi oddziaływać, aby uczynić zadość swoim potrzebom i celom. Punktem wyjścia jest tu więc dziecko i jego stosunek do środowiska. Materjał nauczania zgrupowany jest dokoła kilkunastu głównych tematów, składających się na całość: życie współczesne.

Każdy z tych tematów rozpatrywany jest z rozmaitych punktów widzenia, dzięki czemu staje się ośrodkiem zajęć, dających się zaliczyć do różnych przedmiotów nauczania.

Cały materjał skupia się więc około takich środków zainteresowań, a nie według przedmiotów szkolnych.

Obszerniej: Nawroczyński B. „Zasady nauczania", Hamaïde A. „Metoda Decroly", tłum. M. Górskiej.

Oświata rozpowszechnienie wiedzy, podnoszenie poziomu umysłowego szerokich warstw, a jej podstawą jest szkolnictwo powszechne, średnie, zawodowe i wyższe.

Oświata pozaszkolna jest uzupełnieniem działalności władz rządowych przez organizacje społeczne jak: Polska Macierz Szkolna, Tow. Szkoły Ludowej, Towarz. Czytelni Ludowych, Macierz Szkolna Ks. Cieszyńskiego, Tow. Kursów dla Dorosłych, Uniwersytety ludowe, Związek Teatrów i Chórów Włościańskich, Centr. Związek Młodzieży Wiejskiej, Związek Stow. Młodzieży Polsk., Związek Mł. Chrześcijańskiej, wreszcie instytucje społeczne jak: Centr. Związek Kółek Rolniczych, Związek Polskich Stow. Spożywców itd. Poza tem w akcji wzięły udział organizacje nauczycielskie a głównie Związek Nauczycielstwa Polskiego. Żywą działalność na polu oświatowem okazuje „Strzelec" i KOP.

Literatura przedmiotu jest u nas dosyć spora. Na pierwszem miejscu postawić należy zbiorowe dzieło „Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja", dalej: Mazowiecka W. „Instytucje ludowe wychowawczo - kształcące zagranicą", Stępowski M. „Praca oświatowa pozaszkolna u obcych i u nas", Langer A. „Oświata pozaszkolna na terenie gminy", Korniłowicz K. „Znaczenie i zarys organizacji

kształcenia dorosłych i młodzieży pracującej", Konewka A. „Organizowanie kursów dla dorosłych", Orsza H. „Jak prowadzić bibljoteki wędrowne", Dyboski R. „Nauka a oświata pozaszkolna", Stemler J. „O potrzebie oświaty pozaszkolnej". Koziara A. „Kursy dla dorosłych".

W „Roczniku Pedagog." prace: Korniłowicz K. „W sprawie powszechnego nauczania młodzieży dorosłej i dorastającej" (1923), Orsza H „Kierunek rozwoju oświaty pozaszkolnej" (1923).

Czasopisma: „Oświata Polska", dwumies., wyd. Pol. Mac. Szkoln., „Przegląd Oświatowy", dwumies., „Oświata i Wychowanie", mies., wydawnictwo Min. W. R. i O. P., „Polska Oświata Pozaszkolna", miesięcznik, wyd. Zw. Naucz. Polsk. Wszystkie wychodzą w Warszawie.

Oświata w wojsku polskiem. Praca oświatowa w W. P. opiera się na ustawie z 21 lipca 1919 r. i odpowiednich instrukcjach. Nauka czytania i pisania dla żołnierzy-analfabetów i t. zw. analfabetów powrotnych jest przymusowa. Ponadto program obejmuje starania o życie kulturalne żołnierzy (czytelnictwo, teatry żołnierskie, kino, chóry, orkiestry itp.).

Lit.: Jędrzejewicz J. „Rozwój pracy oświatowo-kulturalnej w wojsku polskiem" („Oświata Pozaszkolna" zesz. I r. 1923), Teslar J. „Organizacja pracy oświatowo-kulturalnej w wojsku polsk." (zeszyt III „Polski Współczesnej").

Overberg Bernard Henryk (1754—1826) ksiądz, wybitny przedstawiciel pedagogiki katolickiej w Niemczech.

Owen Robert (1771-1858) filantrop angielski, utopista społeczny, założył w Szkocji kolonję robotniczą, złożoną z 2000 osób, o ustroju patrjarchalnym. Dla dzieci tej wielkiej rodziny zorganizował szkołę, opartą na własnym systemie założyciela. Uczono wszystkiego, co dzieci mogły z pożytkiem zrozumieć, a naukę urozmaicano zabawą i śpiewem. Kar i nagród nie było. O. napisał w języku angielskim kilka książek, których tytuły po polsku brzmią: „Nowy pogląd na społeczeństwo, czyli studja o kształtowaniu ludzkiego charakteru", „Przewrót w umyśle i praktyce rodzaju ludzkiego", „Adresy do nauczycieli rodzaju ludzkiego we wszystkich krajach" i i.

P

Page Dawid (1810—1848) pedagog amerykański, autor popularnych w swoim czasie prac, których tytuły w jęz. polskim brzmią: „Teorja i praktyka nauczania", „Obowiązki rodziców i nauczycieli".

Pajdocentryzm *gr.* kierunek w wychowaniu, nazwany tak przez Stanley-Hall'a (zob.), który biorąc dziecko za początek, środek i koniec całej pracy wychowawczej, dąży do wytworzenia nowych metod. John Dewey tak określa ten kierunek: „Dziecko jest punktem wyjścia, środkiem i celem; ideałem — jego rozwój, jego wzrost i rozwój jego zdolności. Przedmioty nauki mają wartość tylko jako narzędzie rozwoju. Ideał ten jest wspólny wszystkim nowoczesnym reformatorom". Obszernie: Ziemnowicz „Problemy wychowania współczesnego".

Palatalne spółgłoski (od *ł.* palatum = podniebienie) średniojęzykowe, dawniej zwane podniebienne.

Palenie tytoniu. Nauka stwierdziła, że nikotyna, zawarta w liściach tytoniu, jest ogromnie szkod-

się zacieśniać do lekcji przyrody, w czasie której oficjalnie omawia i opracowuje wyniki obserwacyj. Natomiast ma on to czynić przy każdej sposobności, przy każdej luźnej rozmowie z uczniami, czyto w ciągu przerw między lekcjami, czyto w drodze na wycieczkę, czy też przy każdej innej okazji.

Należy jednak pamiętać o tem, że nawet największa ilość dokonanych obserwacyj nie może stanowić sama dla siebie treści nauczania przyrody. Nauczyciel będzie zmuszony do utworzenia powiązanej i zwartej całości z luźnych i doraźnie zdobytych niekiedy obserwacyj drogą uzupełnień i opracowań w czasie lekcyj.

Uszkowice (woj. tarnopolskie). Emil Jarmulski.

GRZĄDKI INDYWIDUALNE W OGRODZIE SZKOLNYM.

Szkoła współczesna nie ustaje w dążeniach swoich, by znaczną część normalnych zajęć szkolnych przenieść poza teren dusznej sali; usiłuje zajęciom szkolnym nadać charakter bardziej naturalny, życiowy. Pragnie pracę dziecka uczynić dla niego wogóle bardziej zrozumiałą, interesującą, a przez to pogłębić między innemi przywiązanie jego do szkoły. Skoro więc dziecko nietyle cechuje skłonność do kontemplacji i nauki werbalnej, ile do czynu realnego i działania, nie dziw tedy, że w poszukiwaniu nowych terenów pracy stoi szkoła wobec potrzeby organizowania ogrodu szkolnego, będącego ogrodem pracy szkolnej młodzieży w najszerszem słowa tego znaczeniu, w przeciwieństwie do t. zw. ogrodu o charakterze demonstracyjno-naukowym.

I tu, przyznać to trzeba, szkoła napotyka na pewne trudności, jakoże problem jest dość skomplikowany. Pominąwszy bowiem niedociągnięcia w przygotowaniu nauczycieli w zakresie zajęć ogrodniczych, którego niestety dotychczasowe zakłady kształcenia nauczycieli naogół nie dają, każda szkoła jest pozostawiona sama sobie, gdy chodzi o ustalenie typu odpowiedniego ogrodu szkolnego.

Ponadto, jakkolwiek literatura, odnosząca się do ogrodów szkolnych, rośnie prawieże z dnia na dzień, zapewne jeszcze nieprędko doczekamy się gruntownie opracowanej metodyki zajęć na terenie ogrodu szkolnego.

Jeżeli do tego, co wyżej powiedziano, dodamy skromne budżety szkół, to nauczyciel, chcący wcielić ideę ogrodu szkolnego w życie, nierzadko staje wobec pytania, od czego zacząć, skoro brak środków nie pozwala narazie na urządzenie pełnego ogrodu szkolnego.

Które działy ogrodu szkolnego odznaczają się minimalnym kosztem urządzenia, zagospodarowania i zaopatrzenia oraz łatwością prowadzenia zajęć na gruncie? Wydaje mi się, że takim działem, to obok warzywnika są t. zw. „uprawy zagonkowe dla dzieci", które program dla szkół powszechnych wymienia jako „grządki indywidualne względnie po dwoje dzieci na grządkę".*)

Niekiedy, gdy mowa o uprawach zagonkowych dzieci, łączy się sprawę pracy dziecka na zagonku szkolnym z jego przyszłym zawodem rolnika. Zapewne, że znaczna część wychowanków szkoły powszechnej to dzieci rolników, wracające do domu, do pracy na zagonie rodzicielskim. Atoli zacieśnianie w ten sposób sprawy pracy dzieci na zagonkach indywidualnych, wyłącznie do szkół wiejskich, wydaje się być rozwiązaniem jednostronnem.

W konsekwencji bowiem ogrody szkolne przy szkołach powszechnych w mieście byłyby pozbawione tego, niewątpliwie cennego działu, jako działu nieaktualnego dla terenów miejskich.

Tymczasem uprawy zagonkowe również i dla dzieci w mieście kryją w sobie pewne, dość poważne walory pedagogiczne i ogólno-kulturalne.

Praca dzieci na niewielkich grządkach indywidualnych może być doskonałem pogłębieniem i zastosowaniem wiadomości przyrodniczych, nabytych w szkole, i bywa przytem polem nabywania zręczności i umiejętności, rozwijania samodzielności, wreszcie zaprawiania się do pracy planowej, przewidującej, sumiennej i wytrwałej.

Zajęcia na grządkach indywidualnych pod każdym względem pogłębiają rzetelny stosunek do pracy fizycznej, są szkołą szacunku dla pracy wogóle, a szczególnie dla pracy produkcyjnej. Taką bowiem pracą produkcyjną z natury rzeczy są indywidualne zabiegi dziecka, zmierzające do wyprodukowania pewnej ilości roślin na swojej grządce.

---

*) Program nauki w publ. szkołach powszechnych III stopnia (tymczasowy) 1934, str. 407.

Dziecko, które się tego podejmie (oczywiście dobrowolnie), będzie niewątpliwie miało pełną świadomość znaczenia i celu wykonywanych zajęć na grządce, a takie „świadome ustosunkowanie się do prac na roli i w ogrodzie“ należy do głównych zadań zajęć ogrodniczych w ogrodzie szkolnym. (Program, str. 405.)

Wreszcie zajęcia na umiłowanej grządce, to obfite źródło przeżyć i doświadczeń, mogących być interesującemi tematami w zakresie ćwiczeń językowych i i. Nawet niektóre zagadnienia z historji o charakterze gospodarczym i społecznym dzieci lepiej zrozumieją, o ile omawianie ich nawiążemy do pewnego zasobu doświadczeń osobistych oraz wysiłku indywidualnego, dokonanego na „swoim“, choćby minimalnym skrawku roli.

Jeżeli tego rodzaju pokładów zabraknie w psychice naszych wychowanków szkół miejskich, to istotnie udostępnienie im takich tematów jak np. „Podział stanowy w dawnej Polsce...“, „Grupy społeczne w Polsce dzisiejszej; ich wzajemna zależność; konieczność współdziałania i poszanowania każdej pracy“ itp. (Program, str. 212) będzie rzeczą niezmiernie trudną a nawet problematyczną.

Oczywiście uwagi powyższe, dotyczące strony pedagogicznej i dydaktycznej w ściślejszem tego słowa znaczeniu, bynajmniej nie wyczerpują doniosłości szkolnych upraw zagonkowych dzieci w mieście.

Podobnie bowiem, jak na wsi bywają szkolne uprawy zagonkowe wstępną podbudową dla późniejszej „pozaszkolnej oświaty rolniczej“ z popularną dziś metodą „przysposobienia rolniczego młodzieży“ na czele, tak w mieście mogłyby wymienione zajęcia odegrać również poważną rolę, jeśli chodzi np. o rozwój i upowszechnienie idei t. zw. ogródków działkowych, cieszących się stale wzrastającą popularnością wśród mieszkańców wielu naszych miast.

Z tego, co wyżej powiedziano, wynika, że sprawy zagonkowe są zewszechmiar pożądanym działem w ogrodzie szkolnym nietylko na wsi, ale i w mieście.

Poświęćmy zkolei kilka uwag organizacji zajęć ogrodniczych interesującego nas działu.

Program ministerjalny (str. 407) w przykładowym podziale powierzchni, przeznaczonej na ogród szkolny, wielkości około 2500 m^2 powierzchni przewiduje „100 m^2 na grządki indywidu-

alne, względnie po dwoje dzieci". Wskazówka powyższa nie może być oczywiście interpretowana jako sztywna norma.

Wielkość powierzchni przeznaczonej na indywidualne uprawy zagonkowe winna być każdorazowo uzależniona od rzeczywistych potrzeb danej szkoły, w szczególności od liczby dzieci, zgłaszających chęć poświęcenia się zajęciom na grządce.

Przytem w pewnych okolicznościach, np. gdy szkoła dysponuje gruntem ale nie stać jej na to, by zorganizować odrazu cały ogród szkolny, mogłyby uprawy zagonkowe (łącznie z t. zw. warzywnikiem) stanowić formację przejściową przyszłego ogrodu szkolnego, a wówczas z natury rzeczy wypadnie przeznaczyć na ten cel odpowiednio więcej powierzchni, zachęcając jednocześnie większą liczbę dzieci do zajęcia się uprawami zagonkowemi.

Pod grządki należy wybierać miejsca możliwie równe i odpowiednio zabezpieczone od szkód i zniszczenia, a więc dostatecznie ogrodzone i położone w pobliżu budynków szkolnych oraz studni.

Ze względu na łatwość dostępu i użycia narzędzi przy pracy najlepiej rozplanować grządki prostopadle do drogi szerszej i urządzać je parami tak, by grządki każdej pary przedzielała ścieżka robocza około 40 cm szerokości, pary zaś między sobą może przedzielać ścieżka szersza, około 80 cm.

Aby dzieci mogły łatwo sięgać ręką z obu stron do środka, zagonki nie powinny być zbyt szerokie (około 80 cm).

Z uwagi na to, by praca przy uprawie roślin nie była dla dziecka zbyt uciążliwa, powierzchnia, uprawiana przez dziecko, nie może być zbyt wielka, a w żadnym razie nie powinna przenosić 8—10 m² na jedno dziecko. Zważywszy, że uprawa roślin na grządkach indywidualnych winna być możliwie samodzielna, byłoby bardzo pożądane, aby zajęły się nią dzieci dostatecznie rozwinięte, w wieku od lat 10 wzwyż i zamieszkałe w pobliżu szkoły. Gdyby lista dzieci, zajmujących się indywidualną uprawą roślin, objęła co najmniej 20 nazwisk, wtedy mogłyby one tworzyć zespół, odpowiednio uwzględniony w normalnym rozkładzie zajęć szkolnych. Zespół wymieniony mógłby wtedy pewną część godzin zajęć praktycznych zużyć na zajęcia, związane z uprawą

zagonkową, nawet niekoniecznie zawsze pod bezpośrednim nadzorem nauczyciela, który w tym czasie może być zajęty innym zespołem dzieci. Oczywiście, nie wyklucza to możliwości zajmowania się swoją grządką i w godzinach pozaszkolnych w miarę, ak tego zachodzić będzie potrzeba.

Przy tym ostatnim wypadku prace dzieci na grządce indywidualnej zbliżyłyby się charakterem swoim poniekąd do zajęć świetlicowych względnie w uczniowskich organizacjach społecznych (opierałyby się również w pełni na indywidualnem zainteresowaniu).

W sprzyjających warunkach mogłoby się nawet zawiązać „koło miłośników szkolnych upraw zagonkowych“, celem rozważania pewnych spraw, mogących interesować wszystkich uczestników upraw na grządkach indywidualnych (sprawa narzędzi, nasion, uprawy gruntu, nawozów, dyżurów itp.).

Na zakończenie niniejszego szkicu poświęćmy nieco uwagi roślinom, uprawianym na grządkach.

Dobór roślin w pierwszym rzędzie zależeć będzie od tego, czy organizujemy uprawy zagonkowe mieszane, czy też konkursowe.

Przy uprawach mieszanych każdy z młodocianych hodowców może uprawiać rośliny różne i dowolnie dobierane. Atoli różnorodność wyhodowanych plonów utrudnia wtedy ich ocenę, zaś porównywanie wyników pracy każdego dziecka uniemożliwia prawie zupełnie. Nagrodą dla dziecka za pracę i starania jest to jego osobiste zadowolenie, jako hodowcy, oraz plony, przezeń spożywane lub zabierane do domu na własność.

Jeżeli przy uprawach zagonkowych pragniemy wykorzystać moment pewnego współzawodnictwa pomiędzy dziećmi-hodowcami, organizujemy t. zw. uprawy konkursowe, uprawiając wtedy gatunki roślin celowo dobranych i dla wszystkich uczniów jednakowych.

Ponieważ dziecko stosunkowo łatwo poddaje się zniechęceniu na skutek niepowodzeń, przeto do uprawy konkursowej dajemy dzieciom po dwa gatunki roślin, czem zabezpieczamy w znacznej mierze możliwość powodzenia przynajmniej w jednej uprawie.

Powierzchnia jednej grządki do upraw konkursowych nie powinna być mniejsza od 4 m^2 pod uprawę jednego gatunku roślin. Przy wyborze roślin do upraw konkursowych unikać na-

leży roślin, plonujących stopniowo przez dłuższy czas, oraz roślin, chętnie zjadanych w stanie surowym w czasie wzrostu (np. grochy, rzodkiewka, ogórki, rzepka majowa itp.).

Uprawy konkursowe wymagają ściślejszej opieki i ogólnej kontroli (nietylko nad zajęciami lecz również nad zapiskami, prowadzonemi przez dzieci w odpowiednich zeszytach), a kończą się zebraniem plonów, porównaniem osiągniętych wyników oraz wykazanej pilności i sprawności, rozdaniem nagród, połączonych ewentualnie z organizacją uroczystego pokazu zebranych plonów w szkole. Na pokrycie drobnych wydatków nabycia nasion, rozsad i nawozów składać się mogą sami hodowcy, otrzymujący później zato wszystkie plony na własność. O nagrody winna postarać się szkoła względnie opieka rodzicielska.

Nauczyciela, chcącego przystąpić do organizowania upraw zagonkowych, szczególnie konkursowych, na terenie ogrodu szkolnego, zainteresuje niewątpliwie pytanie, czy mamy w naszej literaturze ogrodniczej odpowiednie dobory roślin, nadających się do uprawy na grządkach z uwzględnieniem rodzaju gleby, czasu uprawy, potrzeb środowiska, z jakiego się młodociani hodowcy rekrutują itp. Otóż staraniem Towarzystwa Popierania Ogrodów Szkolnych*) ukazała się cenna praca p. Wacława Zaykowskiego p. t. *Szkolne uprawy zagonkowe* — Warszawa, 1931 (24 stron), zawierająca m. i. „Stosowne dobory roślin pastewnych, półpastewnych, jadalnych, leczniczych i kuchennych" (przyprawy: np. majeran, kminek, czosnek).

Jakkolwiek byłoby rzeczą pożądaną uzupełnienie podanych tamże doborów roślin z szerszem uwzględnieniem potrzeb szkół miejskich (np. roślinami ozdobnemi), gdyż broszurka wymieniona została napisana pod kątem widzenia potrzeb ogrodu szkolnego przy szkole powszechnej na wsi, nie mniej przecież może ona być bardzo pożyteczna nietylko w rękach nauczyciela szkoły wiejskiej, zwłaszcza jeżeli uwzględnimy dalsze dwa wydawnictwa Towarzystwa Popierania Ogrodów Szkolnych, mianowicie:

1) *Konkurs upraw zagonkowych*, *A*, zeszyt ucznia,
2) „ „ „ *B*, zeszyt inspekcyjny.

Krotoszyn (woj. poznańskie). Józef Fietz.

*) Zarząd Główny w Warszawie, al. Szucha 23.

PASIEKA PRZY SZKOLE.

„Niechby szkoły nasze powszechne po wsiach zwracały na siebie uwagę nietylko budynkiem lecz i jego otoczeniem, porządkiem i kulturą, kwiatami i pasieką“, oto słowa, wypowiedziane swego czasu przez p. B. Chrzanowskiego, pierwszego kuratora poznańskiego.

Stan ilościowy pasiek przy szkołach powsz. nie jest wystarczający. To potwierdziła ankieta, przeprowadzona przez Kuratorjum O. S. Poznańskiego zimą 1927/28 r. w sprawie zajęcia się pszczelnictwem przez nauczycieli szkół powsz. Stwierdzono, że na terytorjum tego okręgu szkolnego zajmowało się razem 350 nauczycieli pszczelnictwem. W stosunku do ogólnej liczby pszczelarzy 2500 na danem terytorjum jest to zaledwie 14%. Wziąwszy pod uwagę, że w obecnych warunkach można z nieomal równem powodzeniem prowadzić pasiekę tak przy szkole na wsi, jak i w mieście, to przyznamy, że dany procent nie jest wielki. Przyczyny takiego stanu trzebaby szukać albo w braku odpowiedniego zainteresowania albo w niedocenianiu roli pszczelnictwa dla spraw gospodarki państwa.

Rozpatrzmy przeto zagadnienie potrzeby pasieki przy szkole. Przemówią za tem trzy zasadnicze względy: dydaktyczny, wychowawczy i gospodarczy.

Nauczanie winno się opierać na bezpośredniej obserwacji. Z uwagi na to, że życie pszczół kształtuje się w zależności od warunków geograficznych, klimatycznych i form roślinnych, a odwrotnie, niektóre formy roślinne i ich owoce pozostają w ścisłej zależności z życiem pszczół, przeto znajdujemy tu bardzo dużo momentów do obserwacyj na okoliczność tych współzależności. Danych obserwacyj nie potrafimy niczem zastąpić. Weźmy np. dla ilustracji takie momenty jak: wzrost rośliny, kwiat, owocowanie z jednej, a sposób spijania nektaru, zapylanie i sposób przenoszenia pyłku z drugiej strony, to otrzymamy całe bogactwo dowodów tych współzależności. Przy nieco pomysłowości nietrudno stwierdzić ilościowe i jakościowe różnice (np. osłonić część kwiatów muślinem). Dalsze zaś życie pszczół w ulu, organizacja pracy, wychów pokolenia dają wiele wartości poznawczych.

Pod względem wychowawczym dają pasieki bardzo wiele. Już sam efekt zewnętrzny porządnej pasieki nie jest bez znaczenia. Przecież to wzór do naśladowania przez okoliczną

ludność. Jej wychowawcze walory będą tem większe, im kulturalniejszy okaże się stan pasieki. Poza tem sama muzyka i gwar pracy przynoszą bartnikowi dużo rozkoszy duchowych. Życie pszczół, ich pracowitość, poświęcenie, organizacja pracy, ład i porządek, to momenty do naśladowania. Wreszcie pszczoły dają poprzez bezpośrednią produkcję miodu a pośrednią owoców — wyborne środki odżywczo - lecznicze, oddziaływujące na zdrowotność ludu, co dla kultury wsi nie może być obojętne.

Uważam, że jednak wzgląd gospodarczy jest najważniejszy. Pszczoły wytwarzają miód i wosk, które pod różnemi postaciami służą człowiekowi. Większą atoli wartością pszczół jest ich pośredni wpływ na produkcję owoców i nasion pewnych roślin, których to wartość oblicza się w Polsce na jeden miljard złotych rocznie. Na jeden kg miodu bowiem potrzeba w najlepszych warunkach zawrotnej liczby 650 000 kwiatów. Mimo to nie wszystkie kwiaty zostaną zapylone i nie wydadzą owocu. Według Zandera i Cooka grusze, niezapylone przez pszczoły, nie wydadzą wogóle owocu. Dzięki pszczelnictwu sprzedała Czechosłowacja w r. 1925 owoców za 660,5 milj. kor. czesk. Polska ma w tej chwili około 2 000 000 pni pszczelich, co jest niewystarczające.

Wspomniane momenty przemawiają za bliższem zajęciem się pasieką przy szkole, tem bardziej, że nowe programy w dziale zajęć praktycznych przewidują w hodowli między innemi i hodowlę pszczół.

Gola (woj. poznańskie). Stefan Walerowicz.

ROZPUSZCZALNOŚĆ CIAŁ W WODZIE.

(Lekcja przyrody martwej na oddział V.)

A. Organizacja klasy: Dzieci podzielę zależnie od ilości stołów i przyrządów na grupy od 4—8 uczniów. W danym wypadku jest w klasie 44 chłopców, a 6 stołów. Mam więc 4 grupy po 7 i 2 grupy po 8 chłopców. Chłopcy każdej grupy mają kolejne swe numery, a to w tym celu, by łatwiej wyznaczyć, który z nich w danym dniu przynosi i odnosi przyrządy, względnie który wykonuje doświadczenia.

B. Pomoce naukowe: (dla każdej grupy) 4 zlewki (mogą być obcięte butelki), 1 kolbka, 1 lejek, kwadrat bibuły o boku około 8 cm, pewna ilość soli kuchennej, sproszkowanego

sinego kamienia (siarczan miedzi), piasku, kredy sproszkowanej, łyżeczka wzgl. mieszadełko. Wszystkie te przybory znajdują się na stole nauczyciela.

C. Budowa lekcji: Każdą lekcję staram się ująć o ile możności w następujące punkty:

I. Wprowadzenie w zagadnienie i postawienie tematu, — należy tu wyjść z życia i otoczenia dzieci.

II. Spostrzeżenia dzieci na podstawie obserwacyj doświadczeń.

III. Pogadanka, na podstawie której tworzą się nowe pojęcia i formułują wnioski.

IV. Powrót do życia, czyli praktyczne zastosowanie.

V. Książka, z której korzystają dzieci zależnie od tematu:
   1) utrwalając wiadomości, bądź też
   2) opracowując jakiś odstęp samodzielnie.

D. Przeprowadzenie lekcji:

I. Co pijecie w domu na kolację? (Herbatę). Z czego przyrządza się herbatę? (Z wody). Co spostrzegamy po wsypaniu cukru do herbaty? (Cukier rozpuszcza się). Co możemy powiedzieć o cukrze? (Cukier rozpuszcza się w wodzie). Czy i inne ciała rozpuszczają się w wodzie? (Różne odpowiedzi). Zajmiemy się dziś badaniem, które ciała się w wodzie rozpuszczają. Jaki więc będzie temat dzisiejszej lekcji? (Rozpuszczalność ciał w wodzie). Zapisuję temat na tablicy. Dzieci zapisują go w zeszytach.

II. Kto dziś obsługuje stół? (Czwórki). Zabierzcie zlewki, sól i łyżeczkę.

a) Do zlewki nalejcie około połowy wody, wsypcie łyżeczkę soli, zamieszajcie i obserwujcie. (Po chwili.) Co spostrzegliście? (Że sól rozpuszcza się w wodzie). Jakie jest nasze pierwsze spostrzeżenie? (Sól rozpuszcza się w wodzie). Zapiszemy je. Nauczyciel na tablicy — dzieci w zeszytach.

1) Sól rozpuszcza się w wodzie.

b) Tak samo postępuję z sinym kamieniem, przyczem zwrócę uwagę na to, że siny kamień jest trucizną. Spostrzeżenie:

2) Siny kamień rozpuszcza się w wodzie.

3) Piasek nie rozpuścił się w wodzie.

c) Chłopcy wsypują do wody sproszkowaną kredę — obserwują i twierdzą, że kreda rozpuściła się. Wstrzymujemy się z zapisaniem tego spostrzeżenia, by przekonać się, jak niedokładnie

i pobieżnie obserwujemy. W jaki sposób moglibyśmy odłączyć piasek od wody? (Przy pomocy sita). A bardzo miałki piasek? (Gęstem sitem). Takiem bardzo gęstem sitem jest sączek. Zaraz dowiecie się, co to takiego (*sączek* zapisałem na tablicy).

Rozdam bibułki. Omówię ich kształt. (Kwadrat). Kwadrat złożą dzieci przez pół — otrzymany prostokąt znowu, następnie pokażę, jak włożyć bibułkę do lejka. Co otrzymaliśmy? (Gęste sitko). To sitko nazywa się sączek — dlaczego? (Od sączyć, filtrować). Wlejcie do lejka wodę, do której wsypaliśmy sól. Zbadajcie, co przeszło przez sączek. (Słona woda). Badamy to przy pomocy smaku. A więc woda i sól. Zapiszmy to spostrzeżenie. 4) . . . .

5) Sól przeszła przez sączek.

d) Przelewamy siny kamień, rozpuszczony w wodzie i spostrzegamy (wzrok):

6) Siny kamień przeszedł przez sączek.

7) Piasek nie przeszedł przez sączek.

8) Kreda nie przeszła przez sączek.

Co powiecie teraz o doświadczeniu d)? (Kreda nie rozpuściła się w wodzie.) Zapiszmy teraz to spostrzeżenie.

III. Przeczytaj spostrzeżenie 1—4. Jaki stąd wniosek?

Wniosek I: Niektóre ciała rozpuszczają się w wodzie. Powiem dzieciom, że jeśli ciało rozpuszczone jest w wodzie, to wodę taką nazywamy roztworem (*roztwór* na tablicy). Jeżeli ciało się w wodzie nie rozpuszcza, zwiemy je zawiesiną (*zawiesina* na tablicy). Dzieci tłumaczą wyrazy „roztwór“, „zawiesina“.

Co otrzymaliśmy w naszych doświadczeniach?

a) Sól w wodzie — roztwór soli, b) siny kamień w wodzie — roztwór sinego kamienia, c) ziemia w wodzie — zawiesina, d) kreda w wodzie — zawiesina.

IV. Przeczytaj spostrzeżenia 5—8. Jaki stąd wniosek?

Wniosek II: Ciało rozpuszczone przechodzi przez sączek, zawiesina — nie. (Wnioski dzieci zapisują.)

V. Zastosowanie: Słodzenie i solenie potraw. Soki w roślinach. Filtry — ewent. wycieczka do filtrów (wodociągowych).

VI. Książka: Dzieci przeczytają w domu odpowiedni rozdział.

Mogilno (woj. poznańskie.) Kazimierz Szymański.

DYSTYLACJA WODY.

(Lekcja przyrody na oddz. IV.)

Cel lekcji (formalny i materjalny) zob. Program nauki w publ. szkołach powszechnych, Lwów 1931, str. 53, dotąd obowiązujący w kl. IV szkoły powszechnej.

Metoda nauczania: metoda „szkoły pracy".

Forma nauczania: erotematyczno-heurystyczna.

Dyspozycja materjału:

1) Przygotowanie przyrządów dystylacyjnych.
2) Obserwacja dystylacji: opis i rysowanie przyrządów dystylacyjnych.
3) Badanie wody przekroplonej.
4) Przebieg i nazwanie przemiany wody.
5) Potrzeba dystylacji.

Dyspozycja metodyczna: (tok lekcji).

I. Wysunięcie zagadnienia.
II. Rozwiązanie zagadnienia.
III. Synteza.

* * *

I. Dzieci widzą syfon z wodą sodową, a na nim napis: Na wodzie dystylowanej. Zaintrygowane temi słowami, pytają, co to jest woda dystylowana. Na polecenie uczącego zapisują pytanie na tablicy i szukają odpowiedzi. W tym celu zbliżają się do stołu, na którym przygotowano dwa przyrządy do dystylacji, składające się z maszynek spirytusowych, statywów, retort, połączonych wężykami z butelkami.

Na polecenie nauczyciela dzieci wlewają wodę do retort, dodają do pierwszej retorty trochę atramentu fioletowego, do drugiej nieco soli, poczem zawieszają je odpowiednio na statywach (szyjkami wdół!), badają następnie butelki i retorty i stwierdzają, że ani na szyjkach retort, ani w butelkach niema wody. Wreszcie zapalają maszynki spirytusowe.

II. Następuje teraz obserwacja retort. Po pewnym czasie uczniowie wołają: „Woda się gotuje, wre, bulgoce" itd., nadto widzą z początku zaparowane szyjki retort a później ściekającą z ich ścian skroploną parę. Ponieważ proces skraplania trwa dość długo i odbywa się bez ciekawszych momentów, dzieci

wracają do ław i opisują przyrząd dystylacyjny. Nauczyciel zwraca przytem uwagę na to, że przyrząd nie składa się z dwu butelek, jak mówią dzieci, że raczej jedno naczynie ma odmienny kształt. Dzieci dodają, że nie może stać a tylko leżeć lub wisieć i twierdzą, że jest z szkła „specjalnego". Nauczyciel uzupełnia: z szkła ogniotrwałego i nazywa się retorta. Następnie uczniowie rysują przyrząd dystylacyjny w zeszytach przyrodniczych i na tablicy ściennej.

III. W międzyczasie skraplanie wody postąpiło naprzód o tyle, że przy końcu szyjki zebrało się sporo wody, która spływa z retorty przez szklaną rureczkę, tkwiącą w koreczku i dalej przez wężyk do butelki, co dzieci stwierdzają, gdy po raz drugi przychodzą do stołu, — gdzie tłumaczą trafnie obserwowane zjawisko wiadomościami, zdobytemi w poprzedniej lekcji (temat: woda, ogrzewanie i wrzenie). Po zgaszeniu maszynek i rozebraniu przyrządów porównują dzieci pod względem koloru wodę w pierwszej retorcie z wodą w połączonej z nią butelce; w drugiej zaś butelce stwierdzają smakiem brak soli w wodzie. Wkońcu stwierdzamy, że woda w aparacie została „oczyszczona" (termin dzieci!), przekroplona przez zamianę na parę wskutek ciepła i skroplenie tejże przez oziębianie, wreszcie nauczyciel podaje termin na zaobserwowane zjawisko, zapisując na tablicy, nad rysunkiem: dystylacja czyli przekraplanie wody.

Teraz następuje zebranie materjału w całość i utrwalenie go przez:

a) opis przyrządu dystylacyjnego,
b) opis przygotowania go do dystylacji,
c) opis przebiegu i skutków dystylacji.

Wreszcie wysnuwają dzieci następujące wnioski: Przez dystylację woda zostaje oczyszczona z wszelkich domieszek szkodliwych (soli, kwasów, nieczystości, zarazków itd.), dystylowana woda jest więc wodą najczystszą, bywa używana przy fabrykacji wody sodowej, przyrządzaniu lekarstw itd.; każda woda — nawet z rowów i kałuż — nadaje się po dystylacji do picia, dystylacja jest więc i konieczna i ma wielkie znaczenie dla naszego zdrowia.

Jako zadanie domowe opracowują dzieci temat: Jak i poco dystyluje się wodę, a nadto wykańczają rysunek.

Poznań. Ludwik Jagodziński.

MŁODZI PRZYJACIELE LIGI OCHRONY PRZYRODY W POLSCE.

Liga Ochrony Przyrody powstała w styczniu 1928 r. a w r. 1931 zmieniła nazwę na Liga Ochrony Przyrody w Polsce. W roku 1929 liga posiada zaledwie 4 koła, poza tem do ligi przystąpiły stowarzyszenia związkowe starszego społeczeństwa w charakterze członków popierających w liczbie 43 oraz 54 kółek młodzieży szkół średnich, 13 ze szkół powszechnych i 4 harcerskie. W r. 1931 było 21 kółek szkół średnich, 1 szkół powsz., 5 harc. Jak czytamy w sprawozdaniu ligi za rok 1929 (Wiktor Romanow — Liga Ochrony Przyrody w roku 1929) „młodzież szkolna łoży swe groszowe składki samorzutnie o wiele chętniej i sprawniej, niż znaczna część stowarzyszeń starszego społeczeństwa. Można powiedzieć, że w poparciu tej młodzieży, która wniesie zaszczepione jej w szkole zamiłowanie i sentyment do przyrody ojczystej do swojej przyszłej pracy zawodowej, leży cała przyszłość ligi i ochrony przyrody".

Liga Ochrony Przyrody w Polsce stawia sobie za zadanie zabiegać o zachowanie oblicza ziemi ojczystej w jego pierwotnym lub historycznie wytworzonym stanie, a w szczególności o ochronę tworów przyrody żywej i nieożywionej, tudzież o zachowanie piękna i swoistych cech krajobrazu rodzimego. Do osiągnięcia tych celów dąży liga — według statutu —

a) przez budzenie słowem i pismem zainteresowania i miłości dla cech swoistych ziemi ojczystej,

b) przez poznawanie i badanie pod względem przyrodniczym poszczególnych części tej ziemi,

c) przez organizowanie stowarzyszeń, podejmujących zadania ligi, tudzież przez współpracę w tym kierunku z innemi stowarzyszeniami, które poza tem mają cele specjalne, (jako to: towarzystwa krajoznawcze, leśne, rolnicze, łowieckie, rybackie, nauczycielskie, turystyczne itp.) oraz przez skupienie działalności tych stowarzyszeń i nadawanie jej wspólnego kierunku,

d) przez gromadzenie funduszów i środków materjalnych,

e) przez nabywanie, wydzierżawienie i zabezpieczenie innym sposobem zabytków przyrody lub terenów, godnych zachowania pod względem przyrodniczym i krajobrazowym.

O kołach zaś szkolnych statut powiada, jak następuje:

Młodzież szkolna, zorganizowana w szkolnych kółkach krajoznawczych przyrodniczych, ochrony przyrody i innych, może być za zgodą władz szkolnych dopuszczona do współdziałania z Ligą Ochrony Przyrody w Polsce pod ogólną nazwą: „Młodzi Przyjaciele Ligi Ochrony Przyrody w Polsce".

Kółka młodzieży, dopuszczone w ten sposób do pracy w Lidze Ochrony Przyrody, płacą składkę roczną, jak tak zwane stowarzyszenia związkowe, tj. po trzydzieści groszy rocznie od członka. Zebrane pieniądze z drobnych składek obraca liga na zakup rezerwatów. Pierwszym wykupionym rezerwatem jest 7-morgowy step „Masiok" vel „Maciek", położony na Pokuciu koło Ostrowca i jest zbiorowiskiem znikających już ciekawych roślin stepowych. Dalej liga przystąpiła do wykupu „Makutry" koło Brodów. Na pytanie, jak młodzież pracuje wzgl. może pracować na polu ochrony przyrody — odpowiadamy: młodzież może rozpowszechniać pocztówki propagandowe, znaczki z żubrem, budować skrzynki i karmiki dla ptaków, sypać im ziarno i kruszyny, obserwować życie ptaków i innych zwierząt, ażeby poznawszy je — pokochać. Poznaje wpierw najbliższą okolicę, a później objekty szczególnie godne ochrony jak Tatry, Pieniny, puszczę Białowieską, Świteź, Ojców, wydmy nadmorskie itp. Jeżeli pewnych terenów nie może poznać z autopsji, czyni to przez wyświetlanie przeźroczy, oglądanie obrazków, czytanie odnośnej lektury. Dalej młodzież roztacza opiekę i donosi lidze o drzewach, kopcach, wielkich głazach, grotach itp. objektach godnych ochrony.

REGULAMIN
MŁODYCH PRZYJACIÓŁ LIGI OCHRONY PRZYRODY W POLSCE,

zatwierdzony przez zebranie Zarządu Głównego
Ligi Ochrony Przyrody w Polsce dnia 5 listopada 1931 r.

1. Młodzież szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych, seminarjów naucz., szkół powszechnych i innych może poprzeć działalność Ligi Ochrony Przyrody w Polsce, współpracując z nią w charakterze Młodych Przyjaciół Ligi Ochrony Przyrody w Polsce.

2. Współdziałanie to wyraża się:

a) w zapoznawaniu się z ideą i zadaniami ochrony przyrody oraz propagowaniu jej wśród swego otoczenia, a w szczególności zaś w stosowaniu się do „Przykazań Młodych Miłośników Przyrody";

b) w finansowem poparciu akcji Ligi Ochrony Przyrody w Polsce, które się będzie wyrażało w wykupywaniu przez każdego Młodego Przyjaciela Ligi Ochrony Przyrody w Polsce raz do roku jednego 30-groszowego papierowego znaczka, wydawanego przez Ligę.

3. Młodzież szkolna bierze udział w pracach Ligi jako już zorganizowane stowarzyszenie np. kółka krajoznawcze, przyrodnicze, ochrony zwierząt, ochrony przyrody i inne.

Wszystkie te organizacje młodzieży z chwilą przesłania władzom Ligi odpowiedniego zawiadomienia z wyrażeniem chęci współpracy z nią i wpłacaniu składki członkowskiej, otrzymują ogólną nazwę Młodych Przyjaciół Ligi Ochrony Przyrody w Polsce.

4. Kółka Młodych Przyjaciół Ligi Ochrony Przyrody w Polsce (krajoznawcze, przyrodnicze i inne):

a) rządzą się własnemi regulaminami, zatwierdzonemi przez władze szkolne danej uczelni,
b) w stosunkach z organami Ligi kółka są reprezentowane przez swoich opiekunów (dyrektorów, kierowników, nauczycieli);
c) wszelkie uchwały i sprawozdania władz Kół, dotyczące ochrony przyrody, przesyłane władzom Ligi, muszą być zaakceptowane przez właściwych opiekunów (lub dyrektorów, kierowników, nauczycieli);
d) na Zjazdach i Walnych Zgromadzeniach członków Ligi Młodzi Przyjaciele Ligi Ochrony w Polsce mogą brać udział, lecz nie posiadają głosu decydującego, do czego jedynie ma prawo oficjalnie reprezentujący dane stowarzyszenie młodzieży, opiekun.

5. Kółko młodzieży przesyła zebrane składki (po 30 groszy rocznie od każdego członka) właściwej organizacji Ligi, na której terenie działalnośc Kółko istnieje, tj. Kołu Ligi Ochrony Przyrody w Polsce (zasadniczo w mieście powiatowem), w razie nieistnienia Koła — oddziałowi (zasadniczo w mieście wojewódzkiem). W wypadku braku właściwego Koła i oddziału — Zarządowi Głównemu Ligi w Warszawie.

Od sumy składek mogą być potrącone wydatki administracyjne, co musi być na przekazie lub w piśmie zaznaczone.

6. Roczne sprawozdania z działalności Kółek w dziedzinie ochrony przyrody, obejmujące rok szkolny (oba półrocza oddzielnie), po ich zaakceptowaniu przez opiekuna muszą być przesłane właściwej organizacji Ligi (Kołu, Oddziałowi lub Zarządowi Głównemu) do dnia 1 października każdego roku.

7. Organizacje Ligi (Koła, Oddziały, Zarząd Główny) udzielają stowarzyszeniom Młodych Przyjaciół Ligi Ochrony Przyrody w Polsce poparcia w sprawach, związanych z ochroną przyrody, wypożyczając książki ze swych bibljotek, przezrocza, zbiory fotograficzne itd.

8. Stowarzyszenia Młodych Przyjaciół Ligi Ochrony Przyrody w Polsce wykazujące specjalnie owocną działalność — mogą na wniosek swych opiekunów i za ich pośrednictwem otrzymywać subsydja z ogólnych funduszów

Ligi, przeznaczonych na cele propagandowe (na wystawy, tydzień ochrony przyrody, odczyty itd.).

W tym wypadku roczne sprawozdanie danego stowarzyszenia powinno zawierać szczegółowe wyliczenie się z danego subsydjum.

Kościerzyna (woj. pomorskie). Dr. Czesław Skopowski.

Literatura:

1. Bełżecki St. — Park przyrody w Łysogórach. Radom 1931.
2. Czudek A. — Osobliwości i zabytki przyrody województwa śląskiego. Warszawa 1929.
3. Dziubałtowski S. — Plan utworzenia rezerwatu w górach Świętokrzyskich. Warszawa 1922.
4. „ — Rezerwat jodłowy w Mieni pod Mińskiem Mazowieckim. Warszawa 1930.
5. Kobendza R. — Projekt rezerwatu w puszczy Kampinowskiej. Warszawa 1924.
6. „Liga Ochrony Przyrody w Polsce". — Statut Stowarzyszenia. W-wa 1931.
7. Niezabitowski Lubicz E. — Ginące zwierzęta w Polsce i potrzeba ich ochrony. Warszawa 1928.
8. Pawlikowski J. G. — Prawo ochrony przyrody. Warszawa 1927.
9. Riggenbach E. — Jak może młodzież chronić przyrodę? W-wa 1929.
10. Parasin P. — Światowa ochrona dzikiej fauny. W-wa 1929.
11. Sokołowski J. — W jaki sposób młodzież może ochronić ptaki. Warszawa 1927.
12. „ — Skrzynki dla ptaków. Warszawa 1928.
13. „ — Skrzynki i karmiki dla ptaków. Kraków 1931.
14. „ — Ochrona ptaków.
15. Sokołowski M. — Chrońmy przyrodę ojczystą i jej zabytki. W-wa 1925.
16. „ — Ochrona przyrody w szkole. Kraków 1927.
17. Sokołowski S. — Tatry jako Park Narodowy. Warszawa 1923.
18. Szafer W. — Parki Narodowe w Polsce. Warszawa 1929.
19. „ — Plan utworzenia rezerwatu w puszczy Białowieskiej. 1920.
20. Szafranówna H. — Malta. Poznań 1929.
21. Weryński H. ks. — Nasz stosunek do przyrody i jej ochrony. Kraków 1931.
22. Wiśniewski T. — Wykaz drzew godnych ochrony na Górnym Śląsku. Kraków 1931.
23. Wodziczko A. — Zabytki przyrody na Pomorzu. W-wa 1929.

Czasopismo:

„Ochrona Przyrody" — rocznik, organ Państw. Rady Ochrony Przyrody, Kraków, ul. Lubicz 46.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

J. Wernerowa: POZNAWAJMY PRZYRODĘ. Książka nauczyciela. Warszawa 1934. M. Arct. Str. 56 + 2 nlb. Cena zł 0,80.

Zadaniem niniejszej broszurki jest niesienie pomocy nauczycielowi w realizacji programu przyrody w kl. VI, który staje wobec różnorodnych trudności, wyboru dróg i możliwości. Na wstępie omawia autorka metody nauczania przyrody, podaje tok lekcji przyrody, określa rolę zeszytu, który ma być odbiciem indywidualności pracy dziecka. Obszerniej omawia kwestję wycieczek, hodowli, kółek przyrodniczych, analizuje rolę podręcznika w nauce przyrody oraz omawia przygotowanie nauczyciela. Na zakończenie części ogólnej podaje autorka literaturę przedmiotu, ujętą w 13 pozycjach, spis okazów do ćwiczeń przyrodniczych, spis pomocy naukowych, rozkład materjału nauczania z podziałem na kurs jesienny i wiosenny. W części szczegółowej podaje autorka przykłady rozwinięcia poszczególnych tematów. Szczegółowo omawia w kursie jesiennym nast. tematy: nasze drzewa, las, grzyby, klęski lasów, ochrona przyrody, środowiska egzotyczne; w kursie wiosennym rozwija tematy: budowa, nasiona, kiełkowanie, czynności korzenia, gleba i jej uprawa, rośliny stanowisk suchych, rośliny pnące, wpływ światła na rozwój rośliny.

Bardzo ważne i wielce ułatwiające pracę nauczycielowi jest podanie literatury każdego omawianego zagadnienia tuż bezpośrednio po niem. Na szczególne podkreślenie zasługuje doskonała korelacja nauki przyrody w omawianych tematach z innemi przedmiotami przedewszystkiem z geografją, językiem polskim, (czytanka: „Okno na świat"), wreszcie z nauką rysunków. Broszura, napisana stylem przystępnym, odda niewątpliwie wielkie usługi nauczycielstwu przy realizacji nowego programu. Wartość jej polega na tem, że podaje ona zarazem wskazówki do pracy nietylko w pracowniach przyrodniczych, ale również dostosowana jest i do warunków, w których nauczanie przyrody nastręcza specjalne trudności. Z. Gryń (K.)

B. Dyakowski: PRZYRODA ŻYWA W KLASIE V SZKÓŁ POWSZECHNYCH. WSKAZÓWKI METODYCZNE. Warszawa 1934. M. Arct. Str. 91 + 4 nlb. Cena zł 1,80.

W części ogólnej analizuje znany metodyk charakter i cele nauki przyrody żywej w szkole powszechnej, warunki, jakim odpowiadać winno nauczanie przyrody żywej oraz ukształtowanie nauczania. Czyni to w związku z nowemi programami. Omawia ogólnie przygotowanie nauczyciela, hodowle, ogrody szkolne, wycieczki, regjonalne nastawienie programu, lekcje w terenie i w klasie. W rozdziale III zajmuje się utrwalaniem materjału, okazami do lekcyj, mapami, atlasami, podręcznikiem, lekturą uzupełniającą oraz sposobami wykorzystywania najróżnorodniejszych pomocy naukowych. W oparciu o literaturę omawia autor szczegółowo kurs jesienny i wiosenny, naprowadzając studjującego na odpowiednie stosowanie w danych momentach najróżnorodniejszych pomocy naukowych w celu uzmysłowienia i ożywienia pracy naukowej. Książeczka uwzględnia w szerokiej mierze zasadę samodzielności ucznia, daje szerokie pole do rozwinięcia inicjatywy zarówno nauczycielowi jak i pośrednio uczniowi. Doskonale uwzględnił autor zasadę korelacji wiadomości w końcowym rozkładzie zajęć, oraz w tablicy rozkładu wycieczek, hodowli i zadań obserwacyjnych. Całość, zamkniętą w 91 stronicach, kończą wskazówki bibljograficzne, mające za cel ułatwienie nauczycielowi odszukania opracowań poszczególnych tematów w różnych wydawnictwach przyrodniczych.

Zarówno styl jak i korekta poprawna. Zygmunt Gryń (Katowice)

M. Mościcki i J. Witek: OGRÓDEK SZKOLNY W NAUCE I WYCHOWANIU. Cz. I. i II. („Jak realizować nowe programy" Nr. 28 i 29). Nakład Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. I. 72, II. 72. Cena zł 3,80.

Myliłby się ten, ktoby sądził, że zagadnienie ogródka szkolnego w nauce i wychowaniu jest już tak ogółowi nauczycielstwa bliskie i popularne, że nie zachodzi potrzeba przekonywania, iż ogródek w szkole powszechnej posiada duże walory wychowawcze i dydaktyczne.

Wygląda to na nieprawdopodobieństwo, a jednak do dnia dzisiejszego nikt nie sprostował artykułu: „Szkodliwe dobrodziejstwa" zamieszczonego w „Kurjerze Porannym" z dnia 5. VII. 1934 r. Widocznie, że i nauczycielstwo i władze szkolne, oraz społeczeństwo podzielają zdanie autora tego artykułu p. H. Kodzia, który twierdzi, że: „akcja ogródków w szkole powszechnej jest chybioną i przynosi tylko szkodę — ponieważ nauczycielstwo nie posiada fachowego przygotowania na roli, a dalej, że wieś dla nauczyciela szkoły powszechnej jest czemś „egzotycznem", wreszcie że brak środków finansowych oraz opieki nad ogródkami w czasie wakacyj doprowadza do tego, że wyniki są najczęściej opłakane". Z tego również artykułu dowiadujemy się, że i władze szkolne również nie mają żadnego pojęcia o ogródkach szkolnych, wobec czego nie mają możności sprawdzania fałszywych sprawozdań nauczycielstwa.

Zaiste prawdziwem dobrodziejstwem jest ukazanie się w takich warunkach, pracy M. Mościckiego i J. Witka: „Ogródek szkolny w nauce i wychowaniu", która ratuje niejako honor nauczycielstwa polskiego i władz szkolnych oraz dostatecznie przekonywuje malkontentów o wartościach wychowawczych i dydaktycznych, tkwiących w pracy dzieci w ogródku.

Praca ta może nie wypełni luki w fachowem przygotowaniu na roli, którego brak istotnie nauczycielstwu daje się odczuwać, ale napewno pobudzi ogół nauczycielstwa do samokształcenia w kierunku nabywania tego przygotowania oraz stanie się zapewne poważnym bodźcem dla czynników miarodajnych do wstawienia tego zagadnienia jako jednego z punktów programu pracy w przyszłych zakładach kształcenia nauczycieli.

Z wymienionej pracy dowiadujemy się, że praca w ogródku szkolnym daje dzieciom radość i zadowolenie, rozwija poszanowanie pracy fizycznej, uspołecznia, rozbudza i rozwija umiłowanie przyrody, wdraża do punktualności, roztropności, staranności, czystości, porządku, cierpliwości, wytrwałości, rozwija zmysł praktyczny i estetyczny i t. p. Poza tem, w związku z pracą w ogródku szkolnym, dzieci mają wiele tematów do ćwiczeń językowych, piśmiennych, rachunkowych, przyrodniczych, geograficznych, z kultury życia codziennego, śpiewu, rysunków i ćwiczeń cielesnych.

Po zaznajomieniu się z omawianą pracą nie będziemy mogli powiedzieć, „że akcja ogródków szkolnych jest chybiona i przynosi tylko szkodę". Nie wystarczy jednak tylko zdawanie sobie sprawy z wartości ogródka w nauce i wychowaniu, ale nauczycielowi, nie mającemu żadnego przygotowania fachowego na roli, należy wskazać drogę do nabywania umiejętności pracy na roli, oraz do umiejętności wyzyskiwania swoich wiadomości w nauce szkolnej, mającej za temat „Ogródek szkolny". Zadanie to spełnia druga, praktyczna, część pracy tych samych autorów. Stanie się ona drogowskazem dla każdego nauczyciela, nieobeznanego z pracą na roli i jeżeli mu nie da wyczerpującego przygotowania, to w każdym razie skieruje go na właściwą drogę dalszego zdobywania wiedzy fachowej. Druga część omawianej pracy w rękach inteligentnego nauczyciela zastąpi niejednokrotnie obszerną literaturę ogrodowniczą, która nie zawsze jest możliwa do nabycia. Znajdziemy tam wiadomości o glebie, nawozie, uprawie gleby, o roślinie, o płodozmianie, o inspektach i rozsadnikach, oraz wiele cieka-

wych wiadomości z dziedziny hodowli kwiatów ogrodowych i doniczkowych, które przydadzą się nietylko nauczycielowi ale każdemu posiadaczowi chociażby małego ogródka przy domu.

Po nabyciu wiedzy fachowej można już mówić o umiejętności zużytkowania tej wiedzy w szkole. Ostatnie trzy rozdziały podają sposób zorganizowania pracy w ogródku szkolnym oraz fragmenty z lekcyj w klasie I i II, wreszcie wskazówki, dotyczące organizowania opieki nad ogródkiem szkolnym w czasie wakacyj. Szkice te są oparte na osobistem doświadczeniu autorów, przez co zyskują wiele na wartości.

Niestety omawiana praca nie daje na pytanie „Kurjera Porannego" odpowiedzi, jak można należycie prowadzić ogródek przy szkołach przy braku finansowych środków. Sądzę jednak, że autorowie zupełnie umyślnie zagadnienia tego w pracy swojej nie poruszają, rozumiejąc, że ogródek szkolny jak i każdy inny ogródek czy kawałek ziemi winien być samowystarczalny — bo inaczej to pocóżby ludzie wogóle pracowali na roli, gdyby trzeba było do niej dokładać.

Wkońcu parę uwag, dotyczących zewnętrznej strony książki. Oto niezrozumiałem się staje, dlaczego autorowie podali książkę tę jako przyczynki realizacji zagadnienia w pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej, skoro w rzeczywistości zagadnienie to rozważają poprzez wszystkie trzy szczeble programowe, zwłaszcza gdy chodzi o rozdział „Charakter pracy dzieci w ogródku szkolnym" i „Ogródek szkolny — a nowy program". Poza tem wkradło się kilka błędów prawdopodobnie drukarskich jak np. na str. 56 wiersz 15 (I Cz.) „strzygonia i chojnówka" zamiast „strzygonja chojnówka" i t. p. Pożądane byłoby wobec tego umieszczenie na końcu książki sprostowania omyłek drukarskich. jotem.

J. Wodzińska-Matawowska: OGRÓD PRZY SZKOLE POWSZECHNEJ. Nakł. Ks. św. Wojciecha, Poznań 1934. Str. 76 + 4 nlb + 2 tabl. Cena zł 1,60.

W przedmowie zaznacza autorka, że dziełko swe przeznacza dla tych nauczycieli, którzy nie zajmowali się dotąd ogrodnictwem ani teoretycznie, ani praktycznie. Cel jej wyraźny: ma ono stać się zachętą i pomocą przy zakładaniu ogrodu szkolnego, oraz bodźcem do studjowania ogrodnictwa wogóle. W uwagach wstępnych rozpatruje autorka stosunek akcji ogrodniczej i wykorzystywania ogródka w nauczaniu w związku z nowemi programami, podaje powody i genezę zakładania ogródków szkolnych.

W 12-u kolejnych rozdziałach omawia autorka sposoby zakładania ogrodu szkolnego, warunki gleby, poczem analizuje różne rodzaje ogrodów: warzywnik, sad, ogródek ozdobny, botaniczny. Obszernie wylicza prace przy organizacji ogrodu oraz związane z niemi walory wychowawcze i dydaktyczne. Specjalny dział poświęca zwierzętom ogrodowym, które należy hodować ze względu na stosunek do programu i korelację materjału przyrodniczego; szkodniki i sposoby walki z niemi. Niezmiernie sumiennie i ciekawie opracowaną książkę kończy terminarz pracy ogrodniczej z podziałem na miesiące oraz wyczerpująca bibljografja ogrodnicza, obejmująca 55 dzieł i broszur. Całość przedstawia się bardzo sympatycznie, opracowanie popularne, nieprzeładowane drobiazgami; format kieszonkowy, dogodny. Graficzna strona książki oraz styl bez zarzutu. Winna się ona znaleźć w każdej bibljotece szkolnej. Zygmunt Gryń (Katowice)

Ernest Seton Thompson w tłumaczeniu Marji Arct-Golczewskiej, ZAJMUJĄCE CZYTANKI PRZYRODNICZE. M. Arct, Warszawa, Nr. 1—12, stron 353, z 155 rysunkami autora. Cena zł 5,—.

W nauce o przyrodzie opieramy się na spostrzeżeniach i obserwacjach planowych ze strony uczniów. Jedynie tak traktowana nauka staje się interesującą, pobudza do samodzielności, do ustalania przyczyn i skutków,

kształci umysł, wyrabia zaradność w życiu. O ile obserwacja przedstawicieli flory jest naogół łatwiejsza, o tyle zwierzęta obserwować można tylko przygodnie, bez planu. Wielką pomocą w nauczaniu mogą się stać obserwacje, poczynione przez ludzi, oddających się studjum przyrody. Na takich obserwacjach można polegać. Zbiór zajmujących czytanek przyrodniczych zawiera właśnie ilustracje obserwacyj, poczynionych przez ich autora.

„Czytanki" te nie są bajkami z życia zwierząt, są natomiast opowiadaniami na tle poczynionych obserwacyj. Czytać mogą je z pożytkiem i starsi. W praktyce szkolnej mogą służyć jako nawiązanie i ilustracje do omawiania przedstawicieli świata zwierzęcego lub do pogłębienia i rozszerzenia wiadomości, szczególnie zaś do podpatrywania podobnych szczegółów z życia zwierząt. To też powinny wejść w skład bibljoteki przyrodniczej każdej szkoły. Obce imiona i nazwy miejscowości nie stanowią przeszkody w lekturze. Tłumaczenie starało się „Czytanki" te uczynić bliskiemi dzieciom polskim, choćby tylko przez zastąpienie jednostek monetarnych amerykańskich — groszami polskiemi. Pojedyńcze książeczki kosztują też tylko grosze (30—60). Oto tytuły poszczególnych czytanek: 1. Czerwonokryzek — Dzieje bażanta; 2. Joch. Dzieje małego niedźwiedzia; 3. Wully. Pies owczarek; 4. Śpiewak uliczny. Przygody wróbla Grzmotka; 5. Kotka śmieciarka; 6. Matka cyranka; 7. Wilk z Winnipeg; 8. Chłopiec i ryś; 9. Czynk — Cap. Dzielne psy; 10. Strzępouch. Dzieje pewnego zająca; 11. Matka liszka; 12. Srebrnoplamik. A. Urbański (Rogoźno)

Marja Kannówna: LEŚNE CZARY. Zajmujące czytanki przyrodnicze Nr. 13. M. Arct, Warszawa .1934. Str. 80. Cena zł 0,90.

Z uznaniem należy powitać wydawnictwo zajmujących czytanek przyrodniczych, opartych ściśle na przyrodzie rodzimej. Nasza polska przyroda jest tak piękna w każdej porze roku, że pisarzom naszym nie powinno zabraknąć tematów do utrwalenia przejawów jej życia. Każda pora roku obfituje w zjawiska przyrodnicze, nadające się do interesującej obserwacji. Taką próbą jest właśnie powyższa książeczka. Oby znalazła jak najwięcej podobnych sobie utworów literackich! Książeczka dzieli treść na krótkie, nie męczące rozdziały, przemawia pięknym językiem, pogłębia wiadomości i pobudza do własnych dociekań. Tak powinna wyglądać książeczka o polskiej przyrodzie dla polskiej szkoły. A. Urbański (Rogoźno)

Nadesłane książki:

∽ J. A. Komeński — *Wielka dydaktyka.* 292.
ъ B. Biegeleisen — *Metody statystyczne w psychologji.* Str. 304.
∽ T. Parczewski — *Kronsztadt na tle rewolucji rosyjskiej.* Str. 161.
ъ Dr. J. Kremky — *Hodowla motyli.* Str. 70.
ъ K. Tarnów — *Muchówki mieszkaniowe.* Str. 40
∽ J. Wieczorek — *Dziesięć nowych kroków ku doskonałości pszczelarskiej.* Str. 51.
ъ T. Nittman — *Mały piłsudczyk.* Str. 445.
ъ F. Znaniecki — *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości.*

Objaśnienie znaków:

ъ : Redakcja już posiada ocenę gotową do druku i ogłosi ją niebawem.
∽ : Redakcja oczekuje zgłoszenia Współpracowników-Recenzentów. Książkę (książki — najwyżej 3) wyślemy pod warunkiem, że otrzymamy ją — (je) zpowrotem w przeciągu 14 dni razem z oceną w rozmiarach, podanych przez nas.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Zagadnienie organizacji pracy wychowawczej.

(Na marginesie planów dydaktyczno-wychowawczych d-ra Kulańskiego.)

Przyjaciel Szkoły niedawno zakończył publikowanie prac p. d-ra Kulańskiego, poświęconych zagadnieniu organizacji prac dydaktycznych i wychowawczych na terenie szkoły powszechnej. Równocześnie ukazywały się też rozprawki innych autorów, omawiające powyższe zagadnienia.

Dobrze stało się, że nasz *Przyjaciel* tak dużo poświęca miejsca tym zagadnieniom. Nikt chyba ani na chwilę nie wątpi, że to są zagadnienia zbyt ważne i wciąż aktualne.

Doświadczenie wykazało, że sprawa organizacji pracy wychowawczej na terenie szkoły powszechnej nastręcza tak kierownikom, jak i nauczycielstwu wielkie trudności, które jeszcze, można rzec śmiało, nie zostały pokonane. Kwestja organizacji i opracowania planu wychowawczego szkoły powszechnej wymaga dłuższych i bardzo sumiennych poszukiwań, tem bardziej, że plany wychowawcze każdej poszczególnej szkoły nie mogą być identyczne. Muszą być one przedewszystkiem dostosowane do środowiska, w którem istnieje i rozwija swą działalność ta lub inna szkoła.

Plany zaś, opracowane przez p. d-ra Kulańskiego, noszą charakter ogólnikowy i schematyczny, co jednak nie zmniejsza ich wartości dla nauczyciela-praktyka.

P. dr. Kulański, powiedziałbym, stworzył tło czyli podłoże, na którem powinna rozwinąć się praca twórcza i pozytywna zespołów nauczycielskich i kierowników szkół.

Nie zamierzam omawiać poszczególnych planów p. d-ra Kulańskiego, lecz chcę tylko omówić te momenty, na które szan. autor nie zwrócił większej uwagi w swoich teoretycznych rozważaniach, a które jednak mają pierwszorzędne znaczenie. Chodzi mi przedewszystkiem o rolę kierowników szkół, jaką powinni oni odgrywać przy opracowaniu i realizacji planów wychowawczych danej szkoły.

Plan wychowawczy szkoły jest produktem zespołowej twórczości gron nauczycielskich poszczególnych szkół. Jednak inicjatywa skierowania pracy na właściwe tory, wcielenie powziętych zamierzeń, metoda realizacji postulatów wychowawczych, egzekwowanie wyników wychowania — należy do kierownika szkoły. Jego zadaniem jest uduchowienie i nadanie tej pracy kierunku zgodnego z ideałem wychowawczym, któremu hołduje współczesna szkoła.

Zadania i czynności, które wynikają z całokształtu pracy wychowawczej kierownika szkoły, obejmują szereg zagadnień

doniosłej wagi, od których rozstrzygnięcia w wielkiej mierze zależą powodzenie i wyniki pracy.

Realizacja planu wychowawczego wymaga uwzględnienia przez kierownika szkoły następujących zasad:

1. Dokładne poznanie środowiska, w którem istnieje i działa szkoła. Podejście do tego zagadnienia powinno być zewszechmiar poważne i uwzględniające wszystkie przejawy życia; nic nie powinno ujść uwagi kierownika. Odwrotnie — każdy najmniejszy szczegół, dotyczący życia środowiska, musi znaleźć oddźwięk w duszy kierownika, bo tylko w tym wypadku kierownik potrafi zdać sobie sprawę z dodatnich i ujemnych wpływów wychowawczych środowiska. Pierwsze ułatwią kierownikowi realizację zamierzeń wychowawczych szkoły, drugie zaś — zmuszą kierownika do szukania środków do sparaliżowania ujemnego oddziaływania środowiska na dzieci.

2. Kierownik powinien znać dzieci każdej poszczególnej klasy. Przedewszystkiem musi ustalić rozpiętość wieku szkolnego w każdej klasie, dążąc jednocześnie do tego, by była jak najmniejsza (2—3 roczniki). Należy też bezwzględnie poznać stan fizyczny i materjalny poszczególnych dzieci, ich zamiłowania, dążenia, zdolności, zainteresowania, poziom moralny i umysłowy itd., co da możność kierownikowi ustalenia charakterystyki każdej klasy jako grupy społecznej.

3. Równolegle z poznaniem dzieci kierownik szkoły dąży wszelkiemi dostępnemi mu sposobami do poznania psychicznego nastawienia nauczycieli, pracujących na terenie danej szkoły. Zamiłowanie, stosunek do dzieci, sposób myślenia, umiejętność oddziaływania wychowawczego — wszystko to ma ogromne znaczenie w organizacji pracy wychowawczej. Nie jest naszem zadaniem omawianie typów nauczycieli. Zagadnieniu temu są poświęcone specjalne dzieła, do których też odsyłamy interesujących się tą kwestją. Tu ograniczamy się tylko do paru przykładów: nauczyciel o usposobieniu pogodnem i łagodnem, myślący konkretami — zawsze potrafi z większem powodzeniem prowadzić dzieci młodsze, niż starsze; nauczyciel zaś — o umyśle syntetycznym, o szybkiej decyzji i orjentacji — z lepszym wynikiem będzie pracować w oddziałach starszych.

Zawarte w powyższych trzech punktach zasady nazwalibyśmy okresem przygotowawczym do zorganizowania prac wychowawczych w szkole.

4. Dalszym etapem prac kierownika szkoły będą konferencje indywidualne z nauczycielami celem zorjentowania przyszłego opiekuna klasowego z wymaganiami, jakie sobie zakreśliła i stawia szkoła na danym poziomie nauczania oraz omówienia metod i środków oddziaływania wychowawczego

z uwzględnieniem zasadniczej linji wychowania i sposobów przeprowadzenia korelacji między planem wychowawczym a dydaktycznym, przyczem uważamy za niezbędne, by kierownik uwydatnił rolę wychowawczą opiekuna klasowego i podkreślił jego obowiązek koordynacji i korelacji swoich poczynań tak wychowawczych, jak i dydaktycznych na terenie danej klasy z pozostałymi nauczycielami, o ile tam istnieje przedmiotowy system nauczania.

5. Ponieważ plan wychowawczy uwzględnia w szerokiej mierze organizacje szkolne jako środek realizacji zamierzeń wychowawczych, więc jest nieodzownem, by opiekunowie dostosowali plany prac tych organizacyj do wymagań, wypływających z całokształtu systemu wychowawczego w szkole. Obowiązkiem kierownika jest przeprowadzenie tych prac z uwzględnieniem zasad, które dopomogłyby zorganizowaniu życia społecznego w szkole i racjonalnemu wykorzystaniu tegoż do wyrobienia postawy społecznej szkoły, jako całości, a jednocześnie przyczyniłyby się do ogólnego pogłębienia wychowania.

6. Zgromadzone w sposób wyszczególniony materjały, koncepcje wychowawcze, wysunięte przez poszczególnych opiekunów klasowych, wraz z uwagami kierownika szkoły, stają się tematem zbiorowej pracy nauczycielstwa, czyli rady pedagogicznej, celem ustalenia zasad pracy wychowawczej już w całej szkole. Zbiorowa koordynacja wszystkich poczynań i zamierzeń wychowawczych oraz środków realizacji tych zamierzeń, przewidzianych planem, idzie w kierunku nawiązania: 1) do środowiska, 2) do faz rozwojowych dzieci, z uwzględnieniem indywidualnych własności dzieci zdolnych i trudnych do prowadzenia, 3) do materjału dydaktycznego, ze szczególnem uwzględnieniem wycieczek, jednego z najważniejszych środków realizacji wychowania, 4) do organizacyj, istniejących na terenie szkoły i 5) do metod pracy wychowawczej, tak na terenie klasy, jak i szkoły.

7. Zatwierdzony przez radę pedagogiczną plan wychowawczy, kierownik szkoły wciela w życie. Przytem zwraca on uwagę, by zasadnicza myśl planu była realizowana na terenie szkoły konsekwentnie i bez większych odchyleń, wystrzegając się jednak krępowania indywidualności nauczyciela.

Na tem jednak nie kończy się praca kierownika szkoły. Jego troską powinno być nietylko czuwanie nad realizacją planu wychowania lecz i egzekwowanie wyników wychowawczych oraz szukanie środków zaradczych, gdyby realizacja planu natrafiła na pewne trudności. Egzekwowanie wyników wychowania przeprowadza kierownik podczas wizytacyj, zwracając szczególną uwagę, by metoda wychowania nie była oparta na podstawach negatywno-korygujących lub moralizatorskich. Oprócz tego — kierownik skrupulatnie bada i wnika w celowość tych lub innych metod

wychowania, ustala, jakie metody i środki działają skutecznie lub też zawodzą i nie dają pozytywnych wyników, szukając jednocześnie środków zaradczych, by te podsunąć nauczycielowi, u którego zauważył pewne niedociągnięcia lub załamanie się w pracy wychowawczej.

Zwraca też kierownik uwagę, by wszystkie działy wychowania były traktowane przez nauczyciela jednakowo, by między poszczególnemi działami istniała ideowa więź, tworząca przewodnią myśl wychowawczą klasy lub szkoły.

8. Realizacja planu wychowania wymaga ścisłego kontaktu szkoły z domem, a więc rzeczą kierownika jest także nawiązanie tego kontaktu za pośrednictwem opiekunów klasowych drogą konferencyj indywidualnych i zbiorowych, przyczem współpraca kierownika szkoły i grona nauczycielskiego powinna zmierzać ku temu, by wytworzyć wśród rodziców nastawienie zgodne z ogólnemi dążeniami szkoły, przewidzianemi w planie.

9. Realizacja wszelkich zamierzeń, a tem bardziej wychowawczych, wymaga odpowiednich warunków sprzyjających i potęgujących pracę. Wytworzenie tych warunków jest nieodzowne, bo w przeciwnym razie praca nie wyda pozytywnych wyników.

W tym celu kierownik powinien dążyć, by szkoła stanowiła wielką zorganizowaną i harmonijną całość, by współżycie dzieci i wychowawców odbywało się w atmosferze pełnej pogody, zaufania, radości, swobody, współpracy, współdziałania itd.

Napotka kierownik nieraz na wielkie trudności w wytworzeniu odpowiedniej atmosfery, lecz musi dla dobra szkoły i jej szczytnego zadania te przeszkody i trudności pokonać. Osobowość i takt kierownika muszą odgrywać w tem pierwszorzędną rolę.

Wilno. Józef Milenkiewicz.

„Tablice do powtórzenia i utrwalenia wiadomości z historji". (Nr. 4/1935.)

Kardynalnym błędem w nauczaniu jest m. zd. poświęcenie za mało czasu na powtarzanie. Prawda, że przełożeni „zdradzają swoje niezadowolenie", gdy nadejdą na lekcję powtórki, ale temu jesteśmy często sami winni. Lekcja bowiem jest nieumiejętnie prowadzona i przez to dla przysłuchującego się — mało efektowna. W gruncie rzeczy jest lekcja - powtórka bardzo trudna, gdy my tymczasem sądzimy, że to „tylko powtórka". W lekcji - powtórce musi uczeń być tak samo aktywny, jak przy zdobywaniu nowego materjału i jego opracowaniu. Nauczyciel zaś musi powtarzany materjał ująć, i ugrupować w inny sposób, ukazać go z innej strony, dać mu nowe „naświetlenie", ewentualnie go uzupełnić,

a przedewszystkiem wkroczyć silniej — chociaż ostrożnie — w pragmatyzm. Będą tu miały miejsce takie pytania: dlaczego, w jakim celu, co było przyczyną, jakie były skutki, a jeszcze lepiej polecenia jak: przedstaw to, uzasadnij, osądź, zestaw, porównaj, podaj podobne znane ci fakty itp.

Co do planu lekcji - powtórki, to (o ile wiem) nikt uniwersalnego planu nie opracował. Stąd nauczyciel jest niejednokrotnie w trudnej sytuacji, gdy wizytujący zapyta go o plan lekcji. Nie można bowiem powołać się na żaden „autorytet", który taki lub inny plan podał.

Ogólne zasady opracowania lekcji - powtórki są m. zd. następujące:

1. Powtarzanie nie może być recytowaniem znanego materjału, lecz twórczem jego ujęciem i powiązaniem epizodów w logiczną całość.

2. Powtórkę należy prowadzić według zgóry ułożonego planu, aby lekcja wykazywała pewną zasadę i system oraz wyraźną ciągłość.

3. Dla powtórki trzeba wyraźnie sprecyzować temat i cel, i te konsekwentnie i logicznie realizować.

4. Przy powtórce należy więcej niż w nowej lekcji podkreślać pragmatyzm, gdyż związek przyczyn i skutków wystąpi najwyraźniej przy „rzucie oka" na dłuższy okres dziejów.

5. Lekcja powtórki musi być niemal wyłączną pracą uczniów — nauczyciel wskazuje tylko drogę, która najlepiej prowadzi do osiągnięcia zamierzonego celu, a czyni to nietyle pytaniami ile poleceniami.

Wkońcu chciałbym nadmienić, że zwykle za małą część nowej lekcji przeznaczamy na utrwalenie materjału. Często zadawalamy się tem, że uczniowie byli zainteresowani opowiadaniem lub czytaniem nauczyciela albo ucznia. Czy jednak jednorazowe usłyszenie materjału i przedyskutowanie — pomimo dobrego zrozumienia — jest już dowodem jego opanowania i zapamiętania? Twierdzę, że za długo podajemy nowy materjał, a za mało każemy uczniom opowiadać. Nie poto uczymy, aby się nam lub wizytującemu lekcja podobała, lecz aby uczeń zdobył pewien trwały zapas wiadomości, a materjał możemy utrwalić tylko przez systematyczne i częste powtarzanie w szkole, mniej w domu.

Poznań. Kazimierz Mulczyński.

Lekcja: „Główne rzeki Europy" w kl. V. (Nr. 6/1935).

Jakkolwiek autorka zaznaczyła we wstępie, że „tematu tego nie można opracować zbyt sucho (?),*) ograniczając się jedynie do wyuczenia nazw rzek..., byłoby to tylko czczą nomenklaturą",

*) Zastrzeżenie moje.

tr. 247) — rozpoczęła jednak zbyt sucho, jakby odpytywaniem „starej czy zadanej lekcji“. Lekcję możnaby bez uszczerbku dla zrozumienia tematu rozpocząć od odczytywania mapy z pominięciem odpytania definicyj o zlewiskach i działach wodnych.

Temat lekcji opracowany odmiennie od pracy autorki, w formie podróży, interesowałby więcej, oraz nastręczałby dużo okazyj do porównań z hydrografją Polski.

„Trudniejsze definicje należy jednak powtórzyć“ (str. 247). Szkoda, że nie powiedziała autorka nic a nic o definicjach w nauczaniu geografji w V klasie. W tymczasowym programie nauczania i w pracach metodycznych nie znalazłem nawet wzmianki na temat definicyj łatwiejszych i trudniejszych w nauczaniu geografji w szkole powszechnej. Uznano je podobno na tym poziomie nauczania za wiatr słów.

Zastrzeżenie budzi definicja: „Co to jest dział wód? (Wał, który odgranicza od siebie dwa zlewiska; mogą nim być góry lub wyżyny)“. (Str. 247.)

Działem wód niekoniecznie są wał, góry lub wyżyny, może nim być malutka wyniosłość, często niedostrzegalna, oddzielająca dwa systemy rzeczne.

Działdowo (woj. pomorskie). Jan Kalas.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI:

Czy programy nauczania wydane zostały przez Min. W. R. i O. P. jako polecenie, czy też jako rygorystyczny nakaz? (Nr. 1-2/35.)

Kto zna dobrze ducha i treść programów, ten łatwo wynajdzie w odnośnych miejscach, że pewne rzeczy, czy wskazówki, lub rady *zaleca się*, inne *radzi się*, inne znów *poleca*. Rygorystycznym nakazem także być nie mogą, gdyż jest to *Tymczasowy projekt programów*, który nie przeszedł jeszcze szkoły praktyki życiowej i nie stał się ustawą, a to tylko — może być rygorystycznym nakazem. Po drugie — obecny projekt programów, jest dla szkół III stopnia. Lada dzień mają ukazać się i dla I i II stopnia, jako też osobne dla szkół dwujęzycznych. I chociaż niektórzy p. inspektorowie szkolni chcą uważać obecne programy jako codzienny brewiarz nauczyciela — śmiem twierdzić — że nie mają w tem słuszności. Dodam wkońcu, że za jakiś czas władze zasięgnąć raczą zapewne i opinji nauczycielstwa, żądając wypowiedzenia się o odnośnych działach programu pod względem ich realizacji i wyników pracy, poczem, gdy przejdą już pewien alembik praktycznego zastosowania, będą mogły być uważane za nakaz rygorystyczny. Narazie ku temu — jeszcze daleka droga.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). Witold Steliga.

Kiedy dokształcanie nauczycieli przyniosłoby największy pożytek? (Nr. 3/1935.)

Odpowiedź na powyższe pytanie, sądzę, może być tylko jedna: „zawsze". Jestem przekonany, że nie znajdzie nikt dzisiaj nauczyciela, ani z tych, co pracują na wioskach, ani z tych, którym los udzielił pracy w miastach, któryby powiedział, że wie już wszystko w 100% i niczego więcej uczyć się nie potrzebuje. To zresztą odnosi się do wszystkich zawodów. Życie kroczy naprzód wielkiemi krokami. Każda godzina, każda chwila nawet przynosi nowe zdobycze. Kto nie potrafi podążyć za życiem, zostaje wtyle. Uważam, że do takich „maruderów" nie chciałby należeć żaden nauczyciel.

Nie wszyscy jednak nauczyciele mają stosowne warunki, któreby im udogadniały dokształcanie. Ci, co mieszkają w miastach lub w pobliżu miast, stykają się bardzo często z ludźmi wykształconymi, korzystają z bibljotek, wprost są narażeni na dodatni wpływ ośrodka kulturalnego. Ten korzystny wpływ zmusza niejako nauczyciela do pracy nad sobą.

O wiele gorzej jest z nauczycielstwem, które pracuje w zapadłych wioskach, zdala od życia kulturalnego, nieraz obarczonem pracą i kłopotami po uszy. Nikt tam nie zajrzy, wyjechać nieraz niema za co, lub stosunki rodzinne nie zezwalają, do czytania nic dostać nie można. Człowiek taki, otoczony zewsząd szarą powszedniością, a często wielkim niedostatkiem, gnuśnieje, dziczeje coraz bardziej.

Takim właśnie nauczycielom trzeba przyjść z pomocą koniecznie, bo oni mogą wyrządzić wielkie krzywdy tym, których wychowują, których nauczają.

Właściwe czynniki powinny przenosić takich nauczycieli bliżej miast lub innych ośrodków kulturalnych. Bibljoteki powinny uwzględniać przedewszystkiem zapotrzebowanie nauczycieli z „zapadłych" kątów. Kursy powinny być bezpłatne, żeby z nich mogli korzystać nawet ci, którzy wydali swoje pieniądze na leczenie rodziny, lub kształcenie własnych dzieci. W. K. N-y, marzenie wielu, powinny być dostępne i dla tych, którym los poskąpił posiadania dużo pieniędzy lub — dobrych plec.

Zapceń (woj. pomorskie.) W. Maćków.

Jak usunąć „dyplomatyczne i zrozumiałe milczenie", spotykane na posiedzeniach rad pedagogicznych w sprawach, żywo nauczycieli obchodzących? (Nr. 3/1935.)

Pytanie nieciekawe, odpowiedź również. — Jak usunąć takie milczenie? A dlaczego je zaraz usuwać, skoro ono jest dyplomatyczne a zarazem zrozumiałe? Że są sprawy żywo nas obcho-

dzące, to prawda, ale dlaczego zaraz usuwać to milczenie, kiedy ono jest zrozumiałe. Usunąć niezrozumiałe milczenie — rozumiem. Jeżeli się wszyscy rozumieją, milcząc, to trzeba koniecznie jeszcze wałkowania ustnego? Czy to nauczyciel mało ma w szkole gardłowania? — Kto to pytanie postawił i czego on się chciał dowiedzieć? Tę wątpliwość radbym „usunąć". J. Ż., S.

Jakie są zapatrywania nauczycielstwa na obecny prąd w społeczeństwie i akcję w prasie w sprawie redukcji nauczycielek-mężatek? (Nr. 4/1935.)

Problem powyższy zaognił dyskusję na łamach licznych czasopism i prasy codziennej z *Ilustrowanym Kurjerem Codziennym* na czele. Przeczytałem cały szereg „głosów dyskusyjnych" w *Ilustrowanym Kurjerze Codziennym*, *Gazecie Polskiej*, *Kurjerze Porannym* itp. Dyskusja doprowadziła do wysnucia daleko idących wniosków:

1. Byli tacy, którzy domagali się bezwzględnego usunięcia nauczycielek-mężatek ze szkół (podobnie, jak się to dzieje w woj. śląskiem).

2. Inni radzili je zatrzymać.

3. Pośredni opowiedzieli się za zatrzymaniem ich w tych wypadkach, jeżeli zasługują na to, ze względu na specyficzne warunki.

4. Nauczycielstwo zasadniczo opowiedziało się również za zatrzymaniem na dotychczasowych stanowiskach nauczycielek-mężatek.

5. Pewien odłam nauczycielstwa opowiedział się za niedopuszczaniem na nowe stanowiska nauczycielek-mężatek, względ. zwalnianiem ich z chwilą zamążpójścia.

6. Część nauczycielstwa opowiada się za *status quo*.

Powody i motywy: 1. Niektóre odłamy społeczeństwa, domagające się usunięcia nauczycielek-mężatek, wychodziły — ze słusznego teoretycznie, ale mało znanego praktycznie stanowiska, tj., że nauczycielki-mężatki niewiele pożytku oddają szkole, są bowiem zbyt silnie zaangażowane w swych gospodarstwach domowych, spodziewano się również, że na tej drodze zlikwidowane zostanie nauczycielskie bezrobocie, wreszcie posądzano małżeństwa nauczycielskie o zbyt wygórowane uposażenie i zbyt wysoką stopę życiową. 2. Inni uznali doniosłość pracy nauczycielki-mężatki, najczęściej matki, która w daleko większym stopniu potrafi zjednoczyć w sobie cechy dobrej nauczycielki i odpowiedniej wychowawczyni-matki. Mając własne dzieci,

prędzej zrozumie cudze. Stwierdzono również, że nauczycielskie pobory są tak marne, że nawet dwie posady za 300 zł, wcale nie stanowią luksusu dla małżeństwa nauczycielskiego, które ma wychowywać i kształcić własne dzieci, skoro kształci i wychowuje obce.

Ze stron fachowych podnoszono również dodatni wpływ małżeństwa nauczycielskiego na życie i pracę szkolną. Podnoszono sporadycznie i ujemne strony, np. wtedy, gdy mąż jest kierownikiem i zachodzi fakt częstego mieszania się w sprawy jego żony ze szkodą czy krzywdą dla reszty nauczycielstwa. Trzecia grupa „głosujących", uwzględniając przedewszystkiem problem społeczny i pedagogiczny, domagała się wprowadzenia pewnego rozgraniczenia, a mianowicie: zlikwidować przedewszystkiem mężatki, których mężowie są dobrze sytuowani, pozostawić małżeństwa nauczycielskie w grupach najniższych płac. Pozostawić te małżeństwa, których praca udziela się wybitnie szkole i społeczeństwu.

Ogół nauczycielstwa z punktu widzenia obrony własnych interesów opowiedział się za zatrzymaniem na stanowiskach nauczycielek-mężatek, wiedząc dobrze, że wszyscy koledzy bezrobotni znaleźliby miejsce w szkołach, gdyby rząd uruchomił nowe a niezbędne etaty, wówczas i młodzież, pozostająca w wieku szkolnym poza szkołą, znalazłaby w nich opiekę. Z drugiej strony ogół nauczycielstwa podziela zdanie co do katastrofalnego położenia nawet większości małżeństw nauczycielskich pod względem materjalnym, oraz wielce dodatni wpływ wychowawczy tychże na pracę szkolną, pozaszkolną, społeczną. Pewien odłam nauczycielstwa, zgadzając się na to, co dotychczas było, opowiedział się równocześnie za niedopuszczeniem dalszych mężatek do pracy szkolnej, ze względu na nasilenie bezrobocia w szeregach nauczycielskich. Wreszcie pewna część nauczycielstwa, idąc równolegle i zgodnie z poglądami społeczeństwa, domagała się utrzymania *status quo*, zarówno ze względów pedagogicznych, społecznych, ekonomicznych jak i ze względu na niskie uposażenie ogółu nauczycieli.

Wreszcie jako bardzo ważny atut wysunęły organizacje nauczycielskie, że w innych zawodach (wojsko, sędziowie, prokuratorzy, policja, poczta, samorząd itp.) wcale nie mówi się o usunięciu mężatek, których mężowie zarabiają trzy i pięciokrotnie więcej niż nauczyciele. Głosy prasy trzeba podzielić na dwie ważniejsze grupy. Jedni krzyczeli ze względów społeczno-ekonomicznych, inni, by narobić niepoważnego hałasu, ponieważ temat był „modny" i można sobie było „użyć".

Katowice. Zygmunt Gryń.

Jakie zmiany w pisowni są dla nauczycielstwa najbardziej pożądane? (Nr. 5/1935.)

Temat ten ciągnie za język. Czy nie prościejby było nauczyć istniejącej pisowni, niż szukać nowej? Nigdy i nigdzie ogół, posługujący się pismem, nie używał obowiązującej, poprawnej pisowni. Zbliżał się tylko do niej mniej lub więcej. Wymagało się jej natomiast od „inteligentów", a praktycznie od pracowników umysłowych, nie mówiąc o naukowcach. Przed wojną np. istniało zagadnienie pisowni z pobudek naukowych, ewolucyjnych, a nie z powodu trudności, które rzekomo nastręcza. Dziś ortografja stanowi niezwalczony szkopuł dla „inteligencji" wychowanej w nowej, ulepszonej szkole.

Cóż myśleć o poziomie nauki, wiedzy u „inteligentów", którzy nie zdążyli opanować pisowni. Kto się nie nauczył starej, czyż łatwiej nauczy się nowej? A przecie pod tym kątem (wstydliwie osłanianym) wyłania się u nas zagadnienie uproszczenia pisowni. Pisownia języka żywego ulega zawsze naturalnej ewolucji, która jednakowoż nie przerwie wewnętrznej jedności „pisma" na przestrzeni wieków. To radykalne „ułatwianie" ortografji jest upokarzające ze względu na pobudki.

Trzeba przedewszystkiem nauczyć obecnej pisowni. Tu leży główne zło. Nasza obecna szkoła (z tylu dodatniemi przymiotnikami) nie może zagwarantować pewnemu stałemu procentowi uczniów opanowania starej ani ewentualnie nowej pisowni. Nie winien tu ani nauczyciel ani uczeń; winien system. Skutki są takie, że mamy „nadmiar inteligencji", która się boryka z trudnościami ortograficznemi. M.

Dokładne wskazówki i rady, dotyczące tablic ortograficznych, o których się nieustannie pisze, z punktu widzenia praktyki szkolnej. (Nr. 6/35.)

Tablice takie prowadzę we wszystkich wyższych oddziałach (II i III szczebel programowy).

W wykonywaniu tej pracy należy opierać się na programie, który w swych uwagach ogólnych do języka polskiego (str. 260) — obok takich form, któremi mamy uzyskać opanowanie ortografji — jak pisanie z pamięci — ze słuchu — przewiduje t. zw. tablice ortograficzne.

Materjału do tych tablic dostarczają „klasówki". Będą to błędy, które nagminnie występują w danym zespole klasowym. Technika wykonania tych wyrazów na tablicy ortograficznej:

Na pasku papieru pakunkowego 45 cm × 10 cm, pisze się atramentem, przy pomocy ściętego drewieńka „poprawny obraz graficzny wyrazu". Wykonane tak wyrazy (3—4) przytwierdza

się do połowy pakunkowego papieru (pluskiewkami lub przy pomocy nacięć) i umieszcza się na frontowej ścianie w klasie.

Wyrazy takie (przy zmianie) zawiesza się w czasie lekcji, gdy się omawia materjał ortograficzny, błędy popełnione w „klasówkach", w wyniku dyktanda itp. Oczywista nauczyciel w doborze materjału „wyrazowego", kieruje się ułożonym rozkładem materjału ortograficznego.

Posługiwać się można w tym wypadku pomocniczym podręcznikiem, dostosowanym do nowych programów — Szober — Niewiadomska — Bogucka — *Nauka pisowni we wzorach i ćwiczeniach*, dla V i VI kl. szk. powsz. — wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa — cena 60 gr.

Tablica ortograficzna:

TABLICA ORTOGRAFICZNA
rzeka
żaba
rzut
żołnierz

Wyrazy na tablicy ortograficznej wiszą w klasie cały tydzień. Pod koniec tygodnia nauczyciel stosuje dyktando-sprawdzian i przekonuje się np., że klasa niezupełnie opanowała ortografję tych wyrazów, wówczas tablica zostaje niezmieniona — mogą być np. zmienione tylko niektóre wyrazy itp.

W czasie dyktanda nauczyciel oczywiście wyrazy z tablicy ortograficznej usuwa. Umieszcza je raz jeszcze np. pod dyktandem, które dla celów porównania napisał sam poprawnie na tablicy. Dalej nauczyciel, przeglądając już dyktanda poszczególnych uczniów, może w wypadkach, gdy który z nich jest tak tępy w pojmowaniu ortografji danego wyrazu, że mimo poprawnego dyktanda na tablicy, jeszcze błędu u siebie nie zauważył, dać mu do ręki wtedy ten wyraz, który jest zdjęty z tablicy ortograficznej, a którego ortografji nie może się nauczyć.

Jeśli się zważy, że przy takiem rozwiązywaniu zagadnień ortograficznych uczeń naprawdę uczy się pisać, gdyż nietylko

przepisuje bezmyślnie poprawę nauczyciela, ale przez wrażenia wzrokowe, przez ciągłe obserwowanie „poprawnego graficznego obrazu" wyrazu, dochodzi przez już pewne przeżycia do mechanicznego opanowania poprawności pisania.

Tyle z frontu praktyki. Forma pracy bardzo pożyteczna i celowa.

Kopyczyńce (woj. tarnopolskie). Kazimierz Moroz.

PYTANIA:

15. *Dlaczego mniej się mówi i pisze o wychowaniu fizycznem, niż o ćwiczeniach fizycznych?*

16. *Czy wprowadzony rodzaj dzielenia w rachunkach drugiej klasy szkoły powszechnej jest łatwiejszy czy trudniejszy dla dzieci niż w starych programach?*

Uwaga. Szan. Czytelnicy, którzy pragną poruszyć pewne zagadnienie w rubryce „Naszych Ech", zechcą je ująć w formę pytań a nie ogólnikowych tematów jak: „Autorytet nauczyciela wobec dzieci" lub „O właściwą atmosferę pedagogiczną" itp. Red.

DLA PRZYSZŁOŚCI.

Świeżo odbyty Zjazd Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską*) powziął uchwały, których znaczenie może się okazać wręcz historyczne.

Dotyczyły one dziecka polskiego. Ściślej — stosunku społeczeństwa polskiego do dziecka.

Wielkie to zagadnienie — choć dotąd nieoceniane jak należy.

Dzisiaj jest tak w Polsce, że obchodzi każdego tylko własne dziecko. Swoje dzieci naogół kochamy i dbamy o nie. Stopień zresztą tej dbałości zależy od poziomu kultury i stanu materjalnego rodziny. Ale dzieci nie nasze? — Dzieci nie nasze, dzieci, które są nam zupełnie obce, które codziennie mijamy na ulicy, które spotykamy w tramwajach i wagonach, które widzimy bawiące się na placach — są ogółowi polskiemu zupełnie obojętne. Nie wnikamy w potrzeby dziecięce, nie organizujemy dla dzieci niezbędnych dla ich rozwoju warunków.

Mniejsza o to narazie, jak wytworzył się w Polsce taki stosunek niepożądany, ale jest on, niestety, faktem bijącym w oczy.

Dziecko dotąd w Polsce należy prawie wyłącznie do rodziny. Poczucie, że dziecko stanowi wielką wartość społeczną, istnieje u przeciętnego obywatela w bardzo małym stopniu. To ciasne stanowisko prowadzi do ciasnoty uczuć: skupiamy całą miłość i życzliwość na własnych tylko dzieciach, inne darzymy

*) Krótkie sprawozdanie umieściliśmy w Nr. 5/1935. Red.

idealną obojętnością. Czyż ten nijaki stosunek starszego społeczeństwa do młodego pokolenia może sprzyjać rozwojowi uczuć społecznych u dzieci i młodzieży? Obojętność szerokiego ogółu dziecko przecież odczuwa i utrwala w swej podświadomości. Wynik zaś społeczny jest ostatecznie taki, że spójnia między pokoleniem rosnącem a dojrzałem jest niedostateczna.

Jakże inaczej rzeczy się przedstawiają w krajach głośnych z szerokiej, powszechnej miłości ku dziecku i z opieki nad dzieckiem — w Japonji, tym raju dziecięcym, w Wiedniu, szczycącym się z rozwoju dziecięcych instytucyj opiekuńczych, pod pewnym względem w Szwajcarji.

Polski stosunek do ogółu dziecięcego trzeba radykalnie zmienić — oto wielkie zadanie, które podjąć należy.

Musimy rozpocząć wytrwałą pracę nad radykalnem przekształceniem własnych skłonności i nałogów pod tym względem. Musimy wytworzyć silniejszą więź między dojrzałem pokoleniem a pokoleniem rosnącem. Ku społecznemu ruszeniu tej wielkiej pracy zmierzają właśnie uchwały zjazdu. Idea ta widocznie znajduje żywy oddźwięk wśród świadomych kół społeczeństwa, skoro Zjazd, zwołany pod temi hasłami, zgromadził w Warszawie około 700 uczestników z całej Polski.

Drogi, wiodące do wielkiego celu, o jakim tu mowa, są różnorodne.

Przedewszystkiem należy szerzyć tę myśl naczelną, że nowa Polska potrzebuje zmiany stosunku do dziecka i młodzieży, na bliższy, serdeczniejszy, przeniknięty żywem zainteresowaniem i troską o dziecko. To będzie podstawowa zmiana w nastroju i uczuciach. Następnie, przechodząc do konkretnych zadań, należy uświadamiać jak najszersze koła społeczne, że jest rzeczą konieczną roztaczanie powszechnej i publicznej opieki nad dzieckiem; należy wskazywać na niezdrowe w wielu okolicznościach warunki fizycznego i duchowego rozwoju dziecka oraz na sposoby ich poprawy. Dalej, staje przed społeczeństwem polskiem potrzeba rozwoju zakładów opiekuńczych dziecięcych, rozszerzanie obrony prawnej dzieci i młodzieży, organizacja poradnictwa zawodowego, organizacja wczasów dziecięcych, rozrywek, sportów, wycieczek, czytelni itd.

Niechaj dzieci i młodzież polska poczują, że są otoczone powszechną miłością i zainteresowaniem całego społeczeństwa, niech to się odbije na ich dziecięctwie, aby się stało radośniejsze, prawdziwsze, pełniejsze. Ogrom zysku społecznego, jaki stąd wypłynie, będzie olbrzymi i wielostronny.

Zbudowaliśmy potężne ramy niepodległości — zakładajmy teraz pracowicie jego więzi i spoidła wewnętrzne. ✱

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

MARCHOŁT (Warszawa — Pałac Staszica).

Nr. 1 (październik 1934). Głosy o Mickiewiczu: *A. Górski* Człowiek z różdżką. — *Z. Szmydtowa* Osobowość Mickiewicza. — *R. Ingarden* Niektóre sprawy sporne we współczesnej psychologji. — *St. Kołaczkowski* W sprawie reformy studjów polonistycznych. — *M. W. Jaski* O trzech zagrażających nam pomnikach. — *T. Makowiecki* Poezje. — *A. Osiecka* Klucz niebieski. — *D. Wieluch* Najpiękniejszy pomnik Szopena. — Przeglądy.

Nr. 2 (styczeń 1935). *St. Kołaczkowski* Niema ludzi. — *Z. Łempicki* Problemat inteligencji. — *I. Chrzanowski* Joachim Lelewel. — *J. Feldman* Nowsze kierunki badań nad Wielką Rewolucją. — *E. Małaniuk* Szkice do typologji kultur. — *Plotyn* O pięknie. — *C. Norwid* Nieznana rozprawka o emancypacji kobiet. — *M. Piechal* Poezje. — *J. Ostrowski* Fragment satyryczny z powieści „Bracia Sjamscy". — Przeglądy.

PRACA SZKOLNA (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 4 (grudzień 1934). *K. Staszewski* Regjonalizm w programach szkoły powsz. (Dok.) — *K. Greb* Ocena ucznia w świetle nowej pedagogiki. — *L. Langholz* Ocena ucznia w świetle nowego statutu. — *M. Wiąckowa* Jak zorganizować wymianę korespondencji ze szkołami polskiemi zagranicą. — *St. Wiącek* Jak korzystać z książek Balickiego i Maykowskiego w kl. V i VI.

Nr. 5 (styczeń 1935). *K. Greb* Ocena ucznia w świetle nowej pedagogiki. (C. d.). — *R. Buczowski* Testy i ich rola w szkole powszechnej. — *Z. Kallenbrun* Zagadnienie ocen w świetle opinji uczniów. — *Z. Lewandowski* Korespondencja międzyszkolna na usługach nauki szkolnej. — *W. Petrów* Jak wpływam na stosunek środowiska wiejskiego do szkoły. — *Z. Goworek* Zajęcia mieszkańców wsi (geografja — przyroda w kl. III). — *K. Burghart* Doświadczenia z przyrody martwej w szkole.

Nr. 6 (luty 1935). *K. Greb* Ocena ucznia w świetle nowej pedagogiki. (Dok.). — *W. Tyrankiewicz* Wiązanie pracy szkolnej ze środowiskiem w nowym programie szkoły powsz. — *T. Karpiński* Nienormalne zjawiska w szkolnictwie powszechnem. — *L. Romanowski* Bicie dzieci w domu na podstawie badań. — *S. Biedowa* Dzień 19 marca jako ośrodek pracy w kl. II. — *Z. Zenkowski* Jeszcze o realizacji programu nauki o przyrodzie w kl. VI.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 18 (1 grudnia 1934). *R. Mańkowski* Samopomoc koleżeńska i ubezpieczenia życiowe. — *L. Jaxa-Bykowski* W sprawie egzaminów dojrzałości. — *J. N.* Dysproporcje szkolne. — *G.* Język polski w średnich szkołach Czechosłowacji. — *S. K.* Prasa o szkole i nauczycielu.

Nr. 1 (5 stycznia 1935). Trzydziestolecie pracy naukowej pierwszego obywatela Państwa. — Sesja Rady Oświecenia Publicznego. — Kluby sportowe międzyszkolne.

Nr. 2 (19 stycznia 1935). *L. Wolfke* Geometrja wykreślna w przyszłem liceum. — *W. Górski* W sprawie egzaminów dojrzałości. — Szkolnictwo średnie ogólnokształcące m. st. Warszawy.

Nr. 4 (16 lutego 1935). *E. Piasecki* Kultura fizyczna jako problem wychowania narodowego. — *W. Olszewski* W sprawie matury. — *J. Nowak* O rangę społeczną nauczyciela. — *J. Gołąbek* Jak uczyć dziejów języka?

Nr. 5 (2 marca 1935). *E. Piasecki* Kultura fizyczna jako problem wychowania narodowego. (Dok.). — *M. Z.* Sprawa wstępu do szkoły średniej. — *Z. Iwaszkiewiczowa* Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Wilnie. — *ł.* Rozpoznawanie uzdolnień młodzieży.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 3 (marzec 1935). *L. Skoczylas* Współczesna literatura polska a szkoła. — *S. Podoleński* Jeszcze o koedukacji na VI Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 12 (grudzień 1934). *T. Nożyński* Z dziejów Francji. — *P. Żukowski* Nowogród Wielki i Niemcy. — *Guirand* Grecy starożytni. — *B. Chrzanowski* List w sprawie Turgieniewa do Polaków.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 1 (styczeń 1935). *H. Jarmolińska* Życie lasu w zimie. — *L. Korowajczyk* Drogi rozwoju broni chemicznej. — *S. M.* Katastrofa w stratosferze. — *M. Puchalik* Fotografja w promieniach podczerwonych i jej praktyczne zastosowanie.

Nr. 2 (luty 1935). *A. Iwanicki* Trzydzieści zgórą lat. — *A. Kosiba* Z notatnika grenlandzkiego. — *J. Kostrzewski* Budownictwo drewniane w Wielkopolsce przed 2500 laty. — *K. Wodzicki* Dwa jubileusze.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Mokotowska 6).

Nr. 3 (1934). *B. Biegeleisen* Badania uzdolnień technicznych w szkołach zawodowych. — *I. Filozofówna* Test pamięci kształtów. — *J. Wrono* Wyniki badań psychotechnicznych a powodzenie szkolne. — *I. Filozofówna* Jeszcze uwagi krytyczne o pracy dra B. Biegeleisena „Zagadnienie wyćwiczalności". — *R. Merkin* i *N. Buchholz* Psychotechnika w sztuce sowieckiej. — *W. Kowalski* Sprawozdanie z VIII Międzynarodowego Kongresu Psychotechnicznego w Pradze. — *J. Wojciechowski* Z Kongresu Psychotechnicznego w Pradze.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, wybrz. Kościuszkowskie 35).

Nr. 4 (grudzień 1934). *G. Ichheiser* Idealistyczna czy realistyczna pedagogika. — *R. Narloch* Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym. (C. d.)

Nr. 5 (styczeń 1935). *J. Mirski* Dusza dziecka, jej rozwój i wychowanie w świetle antropozofji. — *R. Narloch* Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym. (C. d.) — *E. Kern* O tworzeniu się i niszczeniu osobowości w szkole. — *L. Bandura* Na marginesie artykułu p. d-ra Dąbrowskiego pt. „Z zagadnień metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa".

Nr. 6 (luty 1935). *J. Mirski* Dusza dziecka, jej rozwój i wychowanie w świetle antropozofji. (Dok.) — *R. Narloch* Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym. (Dok.) — *J. Trzeciak* Uwagi do zagadnienia metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa.

RYSUNEK I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE. (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35.)

Nr. 4 (grudzień 1934.) *St. Gabriel* Nauka rysunku w szkole powszechnej. (C. d.) — *St. Mróz* Rozkład materjału zajęć praktycznych dla kl. II gimn. — *B. Kiernas* Uwagi o materjale nauki rysunku. — *M. Knobloch* O nauce zajęć praktycznych w szkołach powszechnych. — *K. Baranowski* Formy użytkowe z drutu. — *M. Baranowska* Roboty trykotarskie. — *A. Szczepkowski* Roboty nożykowe z drzewa. — *J. Antoniewiczówna* Zajęcia ogrodnicze dla kl. VI szkoły powsz. — *Z. Żerańska* Gospodarstwo domowe. (C. d.)

Nr. 5. (styczeń 1935). *St. Gabriel* Nauka rysunku w szkole powszechnej. (C. d.) — *S. Racinowski* Zajęcia praktyczne — terenem kształcenia logicznego. — *E. Litwinówna* Przyroda żywa na usługach zajęć rękodzielniczych. — *K. Baranowski* Formy użytkowe z blachy. — *S. Lisieńko* Centralne pracownie a realizacja programu zajęć praktycznych. — *Z. Żerańska* Gospodarstwo domowe. (C. d.) — *K. Baranowski* Ciemnia do kiełkowania roślin. — *J. Antoniewiczówna* Zajęcia ogrodnicze dla kl. VI szkoły powsz. (C. d.)

Nr. 6. (luty 1935). *St. Gabriel* Nauka rysunku w szkole powsz. (C. d.) — *J. Szulczyński* Kilka uwag o korelacji. — *S. Wenderlich* Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego w I i II kl. szkoły powsz. — *W. Zieliński* Szybowiec w szkole średniej. — *J. Antoniewiczówna* Zajęcia ogrodnicze dla kl. VI szkoły pow. — *F. Gorczyca* Głos z ogniska metodycznego zajęć praktycznych. — *K. Baranowski* Formy użytkowe z blachy. — *Z. Zerańska* Gospodarstwo domowe. (C. d.).

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 10 (1934). *M. Majewiczówna* Uwagi ogólne o nauczaniu języka ojczystego w szkole powsz. — *J. Jastrzębska* O korelacji przy nauczaniu historji w V kl. szkoły powsz. — *B. Legierska* Dziecko wiejskie. — *B. Wytrążek* O dzisiejszym uczniu. — *W. Nadolska* Wychowawca młodzieży.

Nr. 1 (1935). *S. B. Żulińska* Zachowanie indywidualności w wychowaniu społecznem. — *J. Jastrzębska* Jak jest wychowywana młodzież we Włoszech. — *Ks. H. Weryński* Pokłosie VI Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego w Krakowie.

Nr. 2 (1935). *M. Majewiczówna* O zamierzonej reformie pisowni polskiej. — *S. B. Żulińska* Zachowanie indywidualności w wychowaniu społecznem. (Dok.) — Spostrzeżenia i uwagi nienauczycieli.

SZKOŁA ŚLĄSKA (Katowice, ul. Szopena 11).

Nr. 12 (grudzień 1934). *W. Ogrodziński* Ks. prałat A. Skowroński. — Kasy pośmiertne. — *N.* „Papierowa" twórczość.

Nr. 1/2 (styczeń - luty 1935). *T. Musioł* Obserwacja psychologiczna w klasie. — *F. Sniehota* Pojęcie instynktu według teorji Loesera. — *T. Musioł* Nauczyciel jako pracownik społeczno - oświatowy. — „Społecznicy". — „Fałszuje się rzeczywistość". — Pierwszy Marszałek Polski o oszczerstwie. — *A. K. Feilhauer* Lekcja praktyczna z nauki religji dla kl. V.

Nr. 3 (marzec 1935). *T. Wolf* Postulat zaufania do nauczyciela i jego pracy. — Aktywność obywatela a — szerokość grządki. — *A. K. Feilhauer* Wesele w Kanie Galilejskiej. (Lekcja nauki religji dla stopnia niższego.)

SZTUKI PIĘKNE (Warszawa, ul. Hoża 22).

Nr. 12 (grudzień 1935) poświęcony jest Międzynarodowej Wystawie Sztuki w Wenecji. Dr. Mieczysław Treter przytacza w dokładnem tłumaczeniu uwagi, jakie krytycy włoscy wypowiedzieli o dziale polskim na tejże wystawie i wypowiada wiele ciekawych na tem tle własnych uwag, ilustruje je 16-toma doskonałemi reprodukcjami z dzieł artystów obcych na wystawie weneckiej. W „Uwagach" podają „Sztuki Piękne" głosy prasy estońskiej o sztuce polskiej z okazji wystawy sztuki polskiej w Tallinie w r. 1934.

Przepiękna czwórbarwna rotograwjura z obrazu Władysława Jarockiego „Niebieska chustka" jest prawdziwą ozdobą tego zeszytu, który zamyka nietylko rocznik X, ale i całe wydawnictwo.

WIADOMOŚCI HISTORYCZNO - DYDAKTYCZNE (Lwów, Uniwersytet).

Nr. 3-4 (1934). *St. Gąsiorowski* Zagadnienie nauczania historji sztuki w szkołach średnich. — *W. Knapowska* Wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej. — *M. H. Serejski* II Zjazd Międzynarodowy Nauczania Historji.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, al. Róż 2).

Nr. 11 (listopad 1934). *M. Wallis* O sztuce wczorajszej. — *A. Szpak* Ryszard Strauss — muzyka programowa. — *N. Samotyhowa* Ołtarz gandawski i jego twórcy. — *K. Zawistowicz* Obrzędy weselne (II). — *W. Husarski* Aleksander Orłowski.

Nr. 12 (grudzień 1934). *Z. Żmigryder-Konopka* Humanizm jako czynnik wychowania moralnego. — *W. Okiński* Co to jest samokształcenie? —

J. Dec W poszukiwaniu nowych form i kierunków pracy oświatowej. — *M. Wallis* Alhambra. — *W. Pechnikówna* Zagadnienie przemian kulturalnych i społecznych w współczesnej powieści angielskiej. — *M. Małowist* Handel bałtycki w wiekach średnich. — *K. Czachowski* „Szukanie współczesności". — *J. A. Wilder* Polityka gospodarcza rządu niemieckiego w stosunku do mniejszości polskiej (1918—1934).

WYCHOW. FIZYCZNE (Warszawa, Bielany, Centr. Inst. Wych. Fiz.).

Nr. 5 (maj 1934) *M. Krawczyk* Sport a wychowanie w szkole powsz. — *D. Kowaryczówna* Korelacja między wzrostem, wagą i obwodem klatki piersiowej u mężczyzn - sportowców. — *J. Michałowicz* Robotnik — sanitarjusz sportowy.

Nr. 6—8 (czerwiec—sierpień 1934). *A. Kelus* Nauczanie terenoznawstwa w świetle uzasadnień, wynikających z kierunków ideologicznych wychowania fizycznego. — *J. Bogdanowicz* Wyzyskanie klimatyczne obozów wakacyjnych dla młodzieży. – *St. Sedlaczek* Obozy harcerskie jako synteza oddziaływania higjenicznego i wychowawczego. — *M. Orłowicz* Domy wycieczkowe dla młodzieży w Polsce i zagranicą. — *J. B.* Sprawozdanie Min. W. R. i O. P. z ruchu wycieczek w szkolnych schroniskach wycieczkowych. — *J. Baran* Turystyka wodna i szlaki wodne w Polsce. — *J. Włodarkiewicz* Czy w Sowietach istnieje turystyka? — *J. Baran* Uwagi o prowadzeniu zabaw i ćwiczeń ruchowych w terenie. — *R. Roszko* Kilka uwag w sprawie nauczania wioślarstwa. — Zestawienie literatury, poświęconej zagadnieniom obozownictwa.

Nr. 9-10 (wrzesień-październik 1934). *E. Piasecki* Dalsze badania nad genezą ćwiczeń cielesnych: palant zagranicą. — *W. Dega* Zagadnienie postawy dziecka w pierwszym roku szkolnym. — *B. Dylewski* Higjena mowy i głosu na terenie szkoły. — *B. Wieczorek* Stan słuchu u dzieci w szkołach powsz. m. Wilna. — *J. Bogdanowicz* Z zagadnień higjeny szkolnej. — *J. Włodarkiewicz* Sport w Związku Radzieckich Republik. — *R. Szuszkiewicz* Kongres gimnastyczny w Budapeszcie.

Nr. 11-12 (listopad-grudzień 1934). *E. Piasecki* Dalsze badania nad genezą ćwiczeń cielesnych: palant zagranicą (II). — *Z. Kuncewicz* W sprawie zachowania się narządu krążenia w wieku szkolnym w związku z ćwiczeniami cielesnemi. — *J. Skład* Na marginesie zagadnienia „Narciarstwo nizinne w Polsce". — *B. Czech* Jesienna zaprawa do biegu i skoku narciarskiego.

Nr. 1-2 (styczeń-luty 1935). *G. Szulc* Kształcenie lekarzy sportowych. *Z. Wyrobek* Zarys struktury organizacyjnej sportu. — *Cz. Jaworski* Przyczynek do statystyki uszkodzeń w sporcie. — *F. Wardas* Sport i wychowanie fizyczne — a wychowanie w szkołach zawodowych. — *W. M.* Międzynarodowy Kongres Medycyny Wychowania Fizycznego i Sportu w Chamonix. — *F. Fidziński* O t. zw. talaria. — *J. B.* III Międzynarodowa konferencja w sprawie turystyki i schronisk wycieczkowych dla młodzieży.

Z OTCHŁANI WIEKÓW (Poznań, ul. Sew. Mielżyńskiego 26/27).

Nr. 6 (listopad-grudzień 1934). *J. Kostrzewski* Zatopiona wieś historyczna w Biskupinie. — *J. Bartys* Kopiec Krakusa. — *Z. Durczewski* Ciekawe naczynia wczesnohistoryczne z Gniezna.

Nr. 1 (styczeń-luty 1935). *J. Dalekta* Z badań nad pradziejami Pomorza. *W. Kasiński* Z wycieczki prehistorycznej w Łęczyckie.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 12 (grudzień 1934) *A. Siurbis* Czuwajmy nad losem nieletnich „przestępców". — *G. Dziatełowski* Nowe angielskie prawo o nieletnich. — *B. Bobrowska* Radość jako czynnik wychowawczy. — *J. Ryngmanowa* O „Polskie Archiwum do spraw dziecka i młodzieży".

Nr. 1 (styczeń 1935). *M. Friedländer* Młodzież w środowisku wielkomiejskiem. — *St. Hryniewiecki* Znaczenie wychowawcze harcerstwa. — *J. Cz. Babi.ki* O wychowaniu.

Nr. 2 (luty 1935). *E. Hryniewicz* Młodociani w Polsce. — *B. Bobrowska* Czytelnictwo — bajki. — *St. Wichlińska* Ośrodek pracy jako szkoła życia społecznego.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr. 11-12 (listopad-grudzień) 1934). *R. J. Buczkowski* Testy i ich rola w szkolnictwie powszechnem. — *M. Mituła* Pielęgnowanie gry scenicznej w szkole. — *J. Mierzejewski* Plan wychowawczy. — *A. Mamczyc* Zagadnienie aktualizacji nowego programu geografji w kl. V. — *R. Borkowski* Koło Młodzieży Polskiego Czerw. Krzyża jako jedna z form organizacyj społecznych na terenie szkoły. — Nauka języka polskiego w szkole powszechnej (C. d.). *A. Grochowska* O lepsze wychowanie. — *A. Estkowski* Cwiczenia gimnastyczne dla I do VII oddz. — *Z. Batorowicz* „Świat i Zycie" w szkole. — *S. Jagłowski* Fragment ćwiczeń językowych.

Nr. 1 (styczeń 1935). *Z. Batorowicz* Czynnik krainistyczny w nauczaniu. — *J. Borkowski* Rola książki i czytelnictwa w szkole i społeczeństwie. — *J. Trzeciak* Plan wychowawczy w szkole. — Nauka języka polskiego w szkole powszechnej (C. d.). — *A. Estkowski* Cwiczenia cielesne w szkole powsz. — *J. Drzewiecki* Czy nie jesteśmy zbyt jednostronni?

Nr 2 (luty 1935). *M. Mituła* O nowym duchu w współczesnej szkole — *I. Wesołek* Karność w szkole demokratycznej. — *J. Menzel* Nauczanie zindywidualizowane w oddz. I szkoły powsz. — *B. Pleśniarski* Cwiczenia w pisaniu jako środek wyrobienia poprawnego wypowiadania się. — *St. Nowaczyk* Aktualizacja w nauczaniu historji. — Nauka języka polskiego w szkole powszechnej (C. d.). — Co mówią dzieci o śpiewie i muzyce. — *St. Bełżecki* Paradoksy środowiskowe. — *E. Marchewka* Zakładajmy Koła Szkolne Ligi Morskiej i Kolonjalnej.

PROGRAM WYCIECZEK I KOLONIJ.

Komisja Turystyczno - Krajoznawcza Zarządu Okręgu Krakowskiego Z. N. P. urządza następujące wycieczki i kolonje:

1. Austrja, Niemcy, Szwajcarja, Włochy i Jugosławja 27 dni od 6 VII do 1 VIII. Koszta całkowite 675 zł (paszport, wizy, hotele, koleje, utrzymanie, statki itd.). Termin zgłoszeń do 30 IV, zadatek 200 zł.

2. Belgja, Francja, Niemcy, Austrja, Czechosłowacja 18 dni od 2 VIII do 19 VIII. Koszta całkowite 575 zł. Termin zgłoszeń do 10 V, zadatek zł 200.

3. Wycieczka „Szlakiem Beskidu" — wzdłuż południowej granicy Polski, od źródeł Wisły do Zaleszczyk od 2 do 30 VII. Koszta całkowite około 145 zł. Termin zgłoszeń do 15 V, zadatek zł 50,—.

4. Wycieczka po Polsce środkowej od 15 VII do 5 VIII. Koszta całkowite zł 180. Zgłoszenia do 30 V, zadatek zł 50,—.

5. Kolonja nauczycielska nad Bałtykiem w Helu od 15 VI do 20 VIII. Pokoje 1-2-3-osobowe wraz z całkowitem utrzymaniem w czerwcu i sierpniu zł 5,50 od osoby, w lipcu zł 6,—. Pobyt zgłoszony naprzód z przesłanym zadatkiem, w czerwcu 1-tygodniowy 33 zł, 2-tygodniowy 65 zł, w sierpniu 35 zł i 70,— zł. Zadatek w wysokości 1/3 kosztów pobytu oraz podanie dokładnego czasu pobytu należy przesłać do 10 VI do Krakowa. Po tym terminie pod adresem: Kolonja nauczyc. Hel 57. Należy przywieźć bieliznę pościelową.

Zadatek na wycieczki krajowe i zagraniczne, jako też na kolonję na Helu należy wpłacać na konto czekowe P. K. O. 413.675 Kraków, Zarząd Okr. Z. N. P. Wszelkich objaśnień i dokładnych informacyj udzieli Komisja Tur. Kraj. Zarządu Okręgu Z. N. P. Kraków, Rynek Gł. 43 po przesłaniu znaczka pocztowego.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.